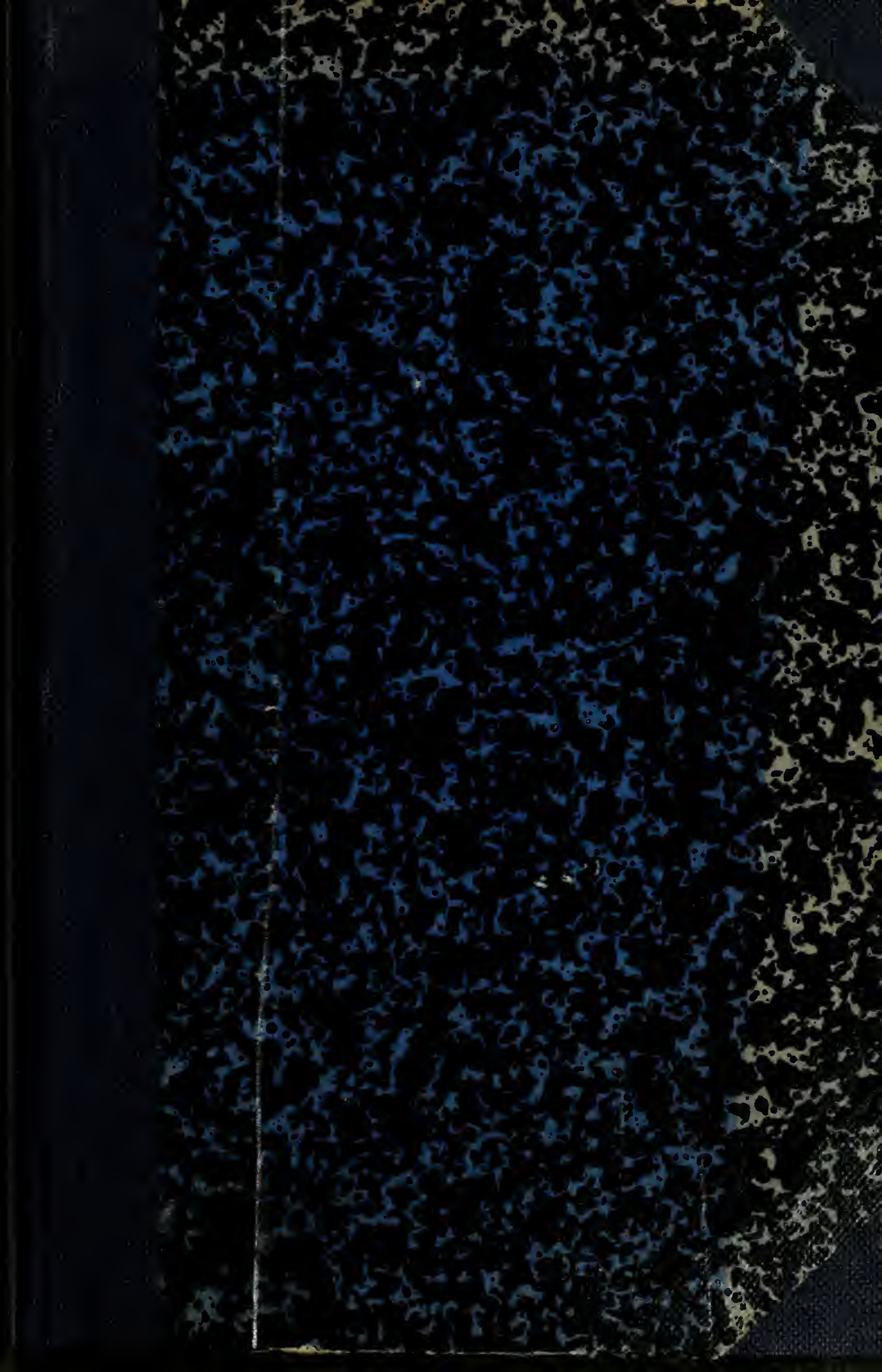


TRAITÉ GÉNÉRAL

DE L'ENSEIGNEMENT

DES

ARTS DU DESSIN

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE

LOUIS DE TAEYE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.

VOLUMES PUBLIÉS :

Cours élémentaire de dessin à main libre, par M. Ed. Vander Haeghen, artiste peintre — 3 volumes.

Pratique du dessin par projections, par M. Edmond-Louis de Taeye, professeur à l'Académie royale des Beaux-Arts d'Anvers.

Notions de géometrie descriptive. — Cours de projections, par N. Breithof, professeur à l'Université de Louvain. — Un volume et un atlas.

Manuel du dessinateur, par N. Breithof. — Un volume et un atlas.

Perspective cavalière (Traité de), par N. Breithof. — Un volume et un atlas.



Brux. — Typ. Bruylant Christophe & Cie.

ÉTUDES

SUR LES

ARTS PLASTIQUES

EN BELGIQUE

PAR

LOUIS DE TAEYE

PEINTRE D'HISTOIRE
INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS DU DESSIN

ET

EDMOND-LOUIS DE TAEYE

ARCHITECTE, PROFESSEUR D'HISTOIRE DE L'ART A L'ACADÉMIE ROYALE
DES BEAUX-ARTS D'ANVERS.

PRIX DU ROI.

BRUXELLES
BRUYLANT-CHRISTOPHE & Cie, ÉDITEURS
SUCCESSEUR : ÉMILE BRUYLANT
49, RUE BLAES, 49

1891



AVANT-PROPOS.



La question du progrès des arts plastiques en général et celle de l'organisation sérieuse de l'enseignement artistique dans ses nombreux rapports avec les grandes industries d'art, préoccupe, depuis de longues années, tous les grands États de l'Europe.

Il s'agit, en effet, d'un intérêt capital, à la fois moral, intellectuel et matériel.

La culture du beau ennoblit la vie et élève les civilisations. Tous les grands peuples du passé ont éprouvé les nobles jouissances des raffinements esthétiques.

L'histoire universelle consacre ce fait. Et puisque l'art est la fleur suprême des grandes

phases de l'humanité, il n'est pas d'œuvre plus nécessaire que d'y initier les peuples.

L'honneur d'avoir fièrement relevé le drapeau de l'art en Belgique, au milieu de l'indifférence générale qui succéda aux effervescences de la brillante époque du romantisme, revient aux expositions universelles et aux différents congrès artistiques qui, depuis 1851, ont mis en pleine lumière la décadence de l'art.

L'attention générale fut ainsi portée sur les causes et les remèdes du mal.

Déjà, il est vrai, en 1848, le baron de Vrière, alors gouverneur du Hainaut, avait signalé la pénible situation de nos académies des beaux-arts; mais l'exposition universelle de Londres, en 1851, fit ressortir à l'évidence la nécessité absolue de les réorganiser.

Le ministre de l'intérieur, Charles Rogier, prit l'initiative de la réforme.

Le mouvement était donné. Et dès ce moment, on témoigna à l'égard de cette question un zèle toujours à la hauteur de l'importance du but à atteindre.

Depuis, que n'a-t-on fait? En 1859, on crée le « Conseil de perfectionnement pour l'enseignement des arts plastiques » et, tout de suite, on lui

confie la délicate mission d'élaborer un système bien homogène pour l'enseignement du dessin.

Cette mission fut, il est vrai, facilitée par les travaux du congrès de Paris, en 1865, qui vint proclamer le grand principe de l'unité de l'art et la nécessité de découvrir, le plus possible, les horizons du grand art expressif pour arriver au développement des industries d'art—c'est-à-dire aux applications du beau à l'utile.

A son tour, le congrès de Bruxelles, en 1868, contribua puissamment à éclaircir les points restés obscurs du problème à résoudre — grâce à l'activité du ministre de l'intérieur, M. Pirmez. On organisa une vaste enquête sur la situation de l'enseignement artistique et la valeur des méthodes en usage. On exposa les travaux des élèves des principales écoles du pays, on les compara et on les analysa.

Les vœux émis par ce congrès et les conclusions du jury des écoles attirèrent l'attention sur les points suivants : suppression du dessin copie d'après le modèle estampe; nécessité de baser l'étude de l'art sur les principes de la géométrie; importance de combiner l'union de l'art et des industries d'art; opportunité d'exiger des garanties de capacité des professeurs, etc.

On marchait donc de progrès en progrès, grâce au zèle de tous et surtout aux efforts persistants du département de l'intérieur (1).

Insensiblement la solution du grand problème social s'annonçait précise.

En 1869, l'inspection est organisée. Deux ans après, M. Kervyn de Lettenhove, ministre de l'intérieur, s'évertue à faire entrer l'étude du dessin dans le système général de l'instruction publique. Ses efforts n'ont pas été stériles.

L'élan se généralisait de plus en plus. En 1874, le Conseil de perfectionnement adopte, pour les académies, un plan d'études élaboré par les inspecteurs. On entrait lentement dans le domaine de la pratique. En 1876, l'idée de M. Kervyn revient sur le tapis et entraîne l'introduction du dessin dans les établissements d'instruction moyenne, normale et primaire. En 1879, on déclare même obligatoire l'étude du langage de la forme dans les écoles en général.

Cependant cette dernière décision demandait des dispositions corollaires. Le sacerdoce exige

---

(1) Deux noms viennent ici à l'esprit de tout le monde. Ce sont ceux de feu Van Soust de Borkenfeld, ancien inspecteur général des beaux-arts, et de feu Bellefroid, ancien secrétaire général au ministère de l'intérieur.

des prêtres, et l'enseignement officiel du dessin, d'après un programme déterminé, des professeurs parfaitement au courant des méthodes préconisées.

Des cours normaux temporaires furent organisés à Louvain, à partir de 1878, par M. Van Humbeeck, alors ministre de l'instruction publique. Des flots de professeurs vinrent écouter la bonne parole et mériter leurs diplômes. Plus tard, des raisons d'économie motivèrent la suppression de ces cours, mais ils furent remplacés par une période annuelle d'examens.

Cette circonstance particulière présida à la conception de notre *Traité général de l'enseignement des arts du dessin* — qui compte déjà un certain nombre de volumes. Il faut guider les professeurs et généraliser l'esprit des méthodes. Notre but, on le sait, est non seulement de permettre aux maîtres de dessin et aux jeunes artistes qui désirent se dévouer à l'enseignement, d'étudier les branches de connaissances scientifiques qu'ils doivent connaître pour passer leur examen; mais encore d'établir, pour chaque partie de l'étude générale des arts plastiques, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur et l'art dans son ensemble,

une voie à suivre, une méthode à étudier ou des principes généraux à analyser.

Cependant les travaux qui ont présidé à la réorganisation de l'Académie des beaux-arts d'Anvers (1878-1885) et à l'annexion d'un enseignement des arts décoratifs à celle de Bruxelles (1879-1882), marquent les derniers efforts réalisés pour les progrès de l'art en Belgique.

Ces travaux ont mis au jour des programmes parfaits. Ils ont provoqué l'admiration des pays voisins — notamment de la Suède, de la Norvège, de la Hollande, de la France et de l'Angleterre. Mais, sous l'influence de considérations étrangères aux progrès de l'art, leur mise en exécution fut, de concession en concession, de faiblesse en faiblesse et de simplification en simplification, entièrement tronquée. Conséquences? L'enseignement des arts décoratifs n'est pas complètement organisé à Bruxelles, et l'enseignement artistique, à Anvers, n'a pas précisément la valeur qu'on avait le droit d'espérer.

On le voit, depuis 1848, les classes dirigeantes, les ministres en tête, ont beaucoup fait pour le progrès des arts plastiques en Belgique. Mais le chemin parcouru n'est rien devant celui qui reste à parcourir. Les industries d'art ne pros-

pèrent pas encore suffisamment, le haut enseignement artistique demande une impulsion nouvelle en rapport avec les exigences modernes, l'éducation de l'artiste est incomplète, le travail de la pensée devient rare, le goût esthétique national doit être raffermi; l'art, en un mot, ce miroir des civilisations, cette noblesse des générations, n'occupe pas dans la nation la place prépondérante en rapport avec la grande noblesse de sa mission sacrée.

S. M. le Roi, veillant toujours avec sollicitude à tout ce qui peut contribuer au développement de son peuple, a compris la nécessité de faire tout ce qui est possible pour enrayer le développement de ce triste état de choses.

On sait que notre souverain a institué, depuis 1874, un prix annuel de 25,000 francs destiné à « encourager les œuvres de l'intelligence et à associer la Belgique aux progrès que les sciences, les lettres et les arts accomplissent au dehors ».

Telle est la noble, haute et profonde pensée qui a guidé le Roi.

Or, le prix à décerner en 1888 mettait précisément en jeu la question qui nous occupait depuis des années. Il s'agissait du meilleur ouvrage sur l'*Enseignement des arts plastiques en*

Belgique et sur les moyens d'y développer l'art en le portant à un niveau de plus en plus élevé.

Nous avons participé à ce concours parce qu'il nous donnait l'occasion de faire une introduction à notre *Traité général de l'enseignement des arts plastiques.*

Et notre travail ayant été jugé digne de mériter la faveur suprême de la généreuse récompense royale, a été couronné. Voilà la genèse de ce livre.

En publiant le rapport du jury chargé de juger le concours pour le prix du Roi en 1888, nous aurons complété l'énoncé des conditions qui ont présidé à la conception de ce livre. Nous espérons qu'il sera utile aux arts plastiques en général et aux artistes ou aux professeurs en particulier.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR ET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

PRIX DE 25,000 FRANCS, INSTITUÉ PAR S. M. LE ROI.

CONCOURS DE 1888.

RAPPORT DU JURY,

ADRESSÉ

à M. le Ministre de l'intérieur et de l'instruction publique.

Bruxelles, le 4 décembre 1889.

Monsieur le Ministre,

D'après l'arrêté royal du 20 avril 1885, le concours ouvert en 1888 pour le prix de 25,000 francs fondé par la munificence du Roi, devait être exclusivement belge et réservé au meilleur ouvrage sur l'*enseignement des arts plastiques en Belgique et sur les moyens d'y développer l'art en le portant à un niveau de plus en plus élevé.*

Trois manuscrits seulement ont été présentés au jury (1) chargé de juger ce concours.

Le premier comprenant deux volumes in-folio avec planches, et consacré principalement à des recherches sur l'histoire de la sculpture

(1) Faisaient partie du jury : MM. Balat, architecte du roi, membre de l'Académie royale de Belgique; Ed. Fétis, conservateur en chef de la bibliothèque royale, membre de l'Académie royale de Belgique; Hymans, professeur à l'institut supérieur des beaux-arts d'Anvers, membre de l'Académie royale de Belgique; Pauli, architecte, membre de l'Académie royale de Belgique; Rousseau, inspecteur général des beaux-arts, membre de l'Académie royale de Belgique; Stallaert, artiste peintre, professeur à l'Académie royale des beaux-arts de Bruxelles, membre de l'Académie royale de Belgique et Vinçotte, statuaire, professeur à l'institut supérieur des beaux-arts d'Anvers, membre de l'Académie royale de Belgique.

dans les Pays-Bas a dû tout d'abord, malgré le sérieux intérêt qu'il présente pour nos annales artistiques, être écarté du concours. Il n'avait pas visiblement été fait en vue de répondre à la question posée, et il ne l'effleure çà et là que d'une façon très indirecte.

Le second mémoire, intitulé *Phénomène de l'évolution dans les arts*, répond bien, malgré le vague de son titre, au programme du concours. Il aborde franchement le problème posé, s'applique à le résoudre et présente sur certains côtés de la question des aperçus heureux et nettement formulés. Mais il pèche sur d'autres points, par de telles lacunes et même de telles erreurs que le jury s'est trouvé d'accord pour l'écarter également comme ne pouvant prétendre au prix institué. La partie intéressante du mémoire est la thèse fort juste que soutient l'auteur touchant l'importance de l'enseignement scientifique pour aider au développement et à l'essor des arts. Il constate que toutes les sciences aident à la fructification des idées; quelques facultés qu'on possède, quelque emploi qu'on en fasse, on n'a jamais trop de savoir, et les intelligences les plus fécondées par l'étude sont évidemment les plus aptes à produire des œuvres de haute valeur. L'auteur recherche quelles sont les sciences qui peuvent étendre les facultés spéciales de l'artiste sans troubler d'ailleurs son sentiment intime. Il indique « la physique, le calcul, la perspective, l'anatomie, l'ostéologie, l'archéologie, la géométrie, l'histoire, l'histoire générale de l'art, l'histoire de l'art national, la résistance spécifique des matériaux, les règles de l'équilibre, la psychologie, la physiologie, l'esthétique etc. ». Si, ajoute-t-il, l'étudiant s'est fait illusion sur ses facultés spéciales, si ses tentatives n'ayant rien produit, il se décide à abandonner les arts, les sciences acquises lui serviront à commencer une nouvelle carrière. Il est fâcheux qu'après avoir émis ces idées justes sur l'importance de cet enseignement scientifique, l'auteur ne s'exprime qu'en termes assez vagues, voire contradictoires, sur leurs applications. C'est ainsi que, tout en combattant l'éclectisme en matière d'art, il demande cependant que le professeur respecte le sentiment intime de chaque élève : or, c'est là évidemment de l'éclectisme au premier chef. Il ne dit pas non plus par quelles institutions ou quels moyens d'enseignement il remplacera ces académies, qui sont, d'après lui, cause de tout le mal, contre lesquelles il recommence la guerre faite par le romantisme à l'école de David, et dont il paraît ignorer entièrement les programmes actuels. Il n'indique aucune réforme importante, ne propose aucune mesure positive. Son mémoire est ainsi dépourvu de conclusions.

Le dernier manuscrit envoyé, de plus de 500 pages, a pour titre :

Etude sur les arts plastiques en Belgique, envisagés dans leurs principes, leur enseignement, leurs applications et leurs progrès dans l'avenir, et pour auteurs MM. de Taeye père et fils, le premier, inspecteur de l'enseignement des arts du dessin et professeur d'art décoratif à l'institut supérieur des beaux-arts d'Anvers, le second, professeur d'histoire de l'art à l'académie de la même ville.

Cet ouvrage, qui tout d'abord répond si complètement par son titre à la question posée, est divisé en trois parties, — la première établissant les principes sur lesquels s'appuieront les auteurs, — la seconde étudiant l'organisation actuelle de l'enseignement des arts dans toutes les branches et à tous les degrés, — la troisième examinant la situation actuelle des arts, les causes de décadence, les moyens de relèvement, et se terminant par une série de conclusions pratiques et positives.

On voit que les auteurs se sont appliqués à ne rien oublier.

Leur première partie, consacrée à l'exposé de leurs principes esthétiques, pédagogiques et méthodologiques, exposé où défilent à peu près toutes les théories qui ont eu cours dans l'art depuis Platon jusqu'à nos jours, cette première partie, disons-nous, fait à leur travail une préface peut-être un peu longue. Mais elle est intéressante par l'effort que font les auteurs pour sortir l'esthétique de l'abstrait de la philosophie et la porter dans la pratique de l'enseignement. Viennent ensuite leurs conclusions sur l'art, sa nature, sa mission, son évolution dans l'humanité, son rôle civilisateur, les qualités que doit réunir l'œuvre d'art, les rapports de l'art avec la science et la classification générale des arts. Comme l'auteur précédent, ils insistent sur l'importance des connaissances scientifiques pour l'artiste. Cette science n'est pas le but de l'art; elle ne doit être pour lui qu'un moyen, mais elle assure la liberté de ses mouvements, elle double la puissance de son élan; sans elle, le génie n'a qu'une aile avec laquelle il risque de ne pouvoir jamais s'élever bien haut. L'ignorance le met hors d'état de réaliser complètement la conception la plus simple et lui interdit absolument les conceptions d'une certaine portée et surtout les grandes compositions décoratives qui exigent l'union et la connaissance des trois arts, peinture, sculpture et architecture. C'est ce qu'avaient compris les grands artistes de la Renaissance, d'un savoir si encyclopédique, et dont Léonard de Vinci, qui fut à la fois peintre, sculpteur, architecte, ingénieur, musicien et poète, est resté le type immortel

La deuxième partie de l'ouvrage de MM. de Taeye, qui traite de l'enseignement des arts plastiques, n'est pas moins complète que la première. Les auteurs suivent l'histoire de l'enseignement du dessin

depuis les *gildes* du moyen âge jusqu'à nos ateliers et nos académies. Ils passent en revue toutes les mesures, créations, institutions dont il a été l'objet dans ces derniers temps, conseil de perfectionnement, inspection, cours normaux, diplômes de capacité, etc. Ils abordent ensuite l'examen des méthodes, étudient la situation de l'enseignement à tous les degrés et dans toutes les catégories d'établissements, écoles Frœbel, écoles communales et normales primaires, écoles moyennes, athénées et collèges, universités et écoles spéciales, écoles industrielles et écoles professionnelles, académies et écoles de dessin. Enfin, après avoir analysé les programmes auxquels l'Etat a fini par s'arrêter, ils signalent les réformes et les perfectionnements qu'on peut y apporter encore, notamment en ce qui concerne l'enseignement, si important pour le goût général comme pour la fortune publique, des industries d'art.

La troisième partie du mémoire de MM. de Taeye, l'art, la nation et l'Etat, donne leurs conclusions. Les auteurs examinent tour à tour ce qui peut abaisser ou élever le niveau général des arts. Une influence néfaste est évidemment le triomphe du procédé sur l'idée; elle tend à remplacer l'art par le métier. Il faut chercher les moyens de le sauver et de le grandir dans l'éducation initiale de l'artiste, dans la culture du goût national, dans la direction donnée aux industries d'art, dans le mode d'intervention des pouvoirs publics. L'artiste a besoin d'une éducation plus complète qui lui fasse comprendre le rôle de la science dans l'art et la haute mission de celui-ci dans la société. Le goût public peut être formé par une organisation rationnelle de l'enseignement, des musées, des expositions, des conférences, des publications Les industries d'art sont d'une importance capitale pour la fortune comme pour le goût public, parce qu'elles font pénétrer le sentiment et l'attrait du beau partout en le mêlant à l'utile et au nécessaire; mais pour assurer leur prospérité, il importe qu'elles soient sous la direction de l'artiste qui les épure de son goût et les alimente de ses inspirations. Enfin, le mode d'intervention des pouvoirs publics constitue une influence des plus considérables par les encouragements que l'Etat décerne et au premier rang desquels sont les travaux qu'il commande et qui peuvent si puissamment aider aux progrès des artistes qu'ils alimentent, qu'ils instruisent et qu'ils stimulent.

Il suffit, pensons-nous, de ce résumé rapide pour prouver combien le travail de MM. de Taeye père et fis est considérable et à quel point il a été approfondi dans toutes ses parties et minutieusement étudié. Sans doute, toutes les questions rencontrées par eux n'ont pas été traitées avec une égale compétence, et l'on ne saurait non plus ratifier

toutes les solutions proposées. Mais c'est beaucoup que de n'avoir laissé dans l'ombre aucun point de ce grand problème de l'enseignement artistique qui a occupé tant d'esprits d'élite, depuis Léonard de Vinci et Albert Dürer jusqu'à nos jours, et cette étude approfondie, qui résume tous les travaux accomplis, indique les lacunes, définit les difficultés, propose les mesures d'exécution, est faite pour faciliter grandement la tâche des gouvernements qui se préoccupent de cette question capitale.

Il fallait une profession spécialement consacrée à ce genre d'études et toute une vie passée dans la pratique et le contrôle quotidien de l'enseignement des beaux-arts, pour venir à bout d'un travail aussi considérable. Si le prix fondé par la générosité du Roi pour assurer chaque année quelque progrès nouveau dans les sphères principales de l'activité humaine, si ce prix d'une importance exceptionnelle et auquel peuvent prétendre si peu d'ouvrages de notre époque de hâte et d'improvisation, peut être décerné et mérité, il a paru à la majorité du jury que c'était dans de telles conditions.

Agréez, Monsieur le Ministre, l'assurance de notre haute considération.

ALPH. BALAT, *président;* ROUSSEAU, *rapporteur;*
JOSEPH STALLAERT; HENRI HYMANS; E. FETIS;
VINÇOTTE; AD. PAULI.

Le prix lui-même a été décerné par arrêté royal du 31 juillet 1889.

TABLE DES MATIÈRES.

INTRODUCTION.

PREMIÈRE PARTIE.

L'ESTHÉTIQUE ET L'ART. — PRINCIPES.

CHAPITRE Ier. — *Nature, importance et mission de l'esthétique.*

DEUXIÈME PARTIE.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES.

CHAPITRE Ier. — *Le dessin.*

CHAPITRE II. — *Historique de l'enseignement des arts plastiques.*

CHAPITRE III. — *Les méthodes.*

Chapitre IV. — *Les écoles Frœbel.*

CHAPITRE V. — *Les écoles primaires communales et normales primaires.*

CHAPITRE VI. — *Les écoles moyennes.*

CHAPITRE IX. — *Les écoles industrielles et les écoles professionnelles.*

CHAPITRE X. — *Les académies des beaux-arts et les écoles de dessin.*

TROISIÈME PARTIE

L'ART, LA NATION ET L'ÉTAT.

INTRODUCTION.

Les progrès de la science ont opéré de profondes transformations dans tous les éléments de la pensée humaine et surtout dans le domaine de l'esthétique et de l'art. — L'art doit s'appuyer sur la science et chercher dans cette force le principe de sa noblesse. — Plan de l'ouvrage.

L'esprit scientifique de notre époque a largement modifié les tendances générales de l'art et entraîné la nécessité évidente de baser son étude sur des principes nouveaux plus modernes.

De solides liens unissent d'ailleurs l'art à la science, car depuis une trentaine d'années, l'analyse scientifique, qui sans cesse élargit le cercle, déjà grand, de ses investigations, a réalisé d'énormes progrès et opéré de profondes transformations dans toutes les sphères de connaissances. Elle a transformé nos idées, nos goûts, nos instincts, notre vie; elle a découvert de magiques horizons à peine soupçonnés et cependant déjà riches en promesses!

La science, dans ses progrès, obéit à la sourde mais irrésistible force d'un ensemble de lois précises qui tendent à remplacer les idées préconçues par l'expérience et le dogme par le raisonnement. Son incessante activité embrasse un champ énorme qui, fatalement, devait finir par englober les beaux-arts. « Les transformations profondes que les progrès de l'analyse scientifique ont opérées, en moins d'un siècle, dans notre conception du monde, dit le docteur Gustave Le Bon, avaient épargné pendant longtemps les sphères supérieures de la poésie et des arts, et il pouvait sembler que par leur nature même elles seraient toujours soustraites à l'investigation des savants. Qu'il y eût des lois précises pour l'évolution des astres, la transformation des êtres, la chute des corps, il fallait y souscrire; mais quelles lois autres que l'inspiration ou le caprice pouvaient présider à la genèse d'un poème, d'un monument ou d'une statue? Planant dans les régions supérieures de la pensée pure, l'artiste échappait à toute loi et n'avait pas de maître.

« Le charme séduisant de cette croyance ne l'a pas empêchée de s'évanouir le jour où la science a posé son doigt sur elle. Ses investigations ont bientôt montré que les œuvres d'art et de littérature expriment simplement les sentiments, croyances et besoins d'une époque, et l'expriment à ce point, que les meilleures pages d'histoire sont précisément les œuvres que chaque âge a laissées (1). »

---

(1) *La Civilisation des Arabes*, p. 534. Paris, 1884.

La plupart des esthéticiens de l'école contemporaine reconnaissent que la science est une puissante force avec laquelle l'art doit compter. « La science, dit M. Guyau, dans la préface de ses *Problèmes de l'esthétique contemporaine* (1), tend de nos jours à envahir tout le domaine intellectuel, et l'esprit scientifique n'est pas porté à respecter l'art, ce dernier refuge du sentimentalisme. »

Les méthodes scientifiques détruiront une à une les idées, lentement accumulées par plusieurs générations, transmises de père en fils, et récoltées avec ce culte qui porte à vénérer ce que nous tenons de la tradition. Jadis l'art était considéré comme une émanation de la Divinité. C'était du mysticisme, un culte. Aujourd'hui le scalpel des connaissances expérimentales, éclairé par les lumières de la science réalisées dans le fécond domaine de la biologie, de la physiologie, de la psychologie et de la sociologie, vient nous prouver que l'art, loin d'être le fruit d'une tendance particulière de l'esprit chez certaines personnes privilégiées, est, au contraire, une « manifestation de l'organisme humain », un « jeu » de nos facultés; en un mot, un secret de l'esprit.

« D'habitude, chez l'être intellectuellement peu développé, dit le docteur Charles Letourneau, le trop-plein de l'ébranlement nerveux se transforme surtout en contractions musculaires, en mouvements des membres, en gestes

(1) Paris, 1884.

et en cris, qui sont les gestes du larynx. Mais la série des phénomènes pourra, dans une certaine mesure, être renversée. Si une impression donnée provoque d'ordinaire tel geste, tel cri, il suffira souvent d'exécuter ou de voir exécuter le geste, de pousser ou d'entendre le cri pour éprouver plus ou moins l'impression à laquelle ils correspondent. L'homme pourra donc reproduire, exciter à volonté, dans ses cellules conscientes ou dans celles d'autrui, un certain nombre d'impressions, de sentiments. C'est là tout le fond de l'esthétique.

« Du cri naîtront le chant et la musique. Le geste, plus ou moins cadencé, deviendra la danse. Enfin, comme toute impression forte ne va pas sans un cortège d'images, de visions mentales, l'homme, en reproduisant ou essayant de reproduire ces images, inventera le dessin, la peinture, la sculpture, bref, les arts graphiques et plastiques (1). »

L'esprit scientifique seul peut donc éclairer les origines de l'art et nous montrer sa nature, son but, sa mission sociale. Avec le secours de ce puissant auxiliaire, on admire et comprend le génie qui anime les grandes évolutions esthétiques dans l'histoire, les pays, les mœurs, les religions, les races et les sentiments humains Sans connaissances positives et sérieuses, au contraire, le souffle du beau, propre aux grands foyers du passé, ne saurait nous effleurer. Sans études générales, il est impossible d'apprécier la valeur

---

(1) *La sociologie d'après l'ethnographie*, p. 87 Paris, 1880.

spéciale de l'art en Égypte ou en Grèce, au moyen âge ou à l'époque de la Renaissance.

Art et science! voilà les deux mots magiques qui répondent à l'esprit de notre siècle — comme ils ont d'ailleurs répondu, dans certaines mesures dont il faut tenir compte, à celui de toutes les époques du passé vraiment grandes!

Les sciences naissent, grandissent, s'épanouissent pour finir souvent par engloutir les théories qui les ont nourries. L'art, à son tour, remue sans cesse les éléments qui le développent. L'art, c'est la civilisation. Il a pour guide l'évolution de l'humanité étroitement unie aux progrès de la science. Et l'art et la science, se transforment en se perfectionnant. « Nous n'avons qu'à ouvrir les yeux, a dit Taine, pour constater dans la condition, et par suite dans l'esprit des hommes, un changement si profond, si universel et si rapide, que nul siècle n'en a vu d'égal. Les trois causes qui ont formé l'esprit moderne continuent à opérer avec une efficacité croissante. Personne de vous n'ignore que les découvertes des sciences positives vont tous les jours se multipliant; que la géologie, la chimie organique, l'histoire, des branches entières de la zoologie et de la physique sont des productions contemporaines; que le progrès de l'expérience est infini; que les applications des découvertes sont infinies; que les transports, les communications, la culture, les métiers, les industries, toutes les portions de la science humaine s'affermissent et s'étendent chaque année au delà de toute espérance... On ne peut donc nier que l'état, les mœurs et les idées des hommes ne se transforment, ni se refuser à cette consé-

quence que ce renouvellement des choses et des âmes doit entraîner un renouvellement de l'art (1). »

L'invasion des principes scientifiques dans le beau et riche domaine de l'art finira — diront quelques pessimistes — par en ébranler sa fière noblesse et par porter atteinte à la liberté de ses éléments vitaux qui veulent toujours planer majestueusement dans les hautes sphères où règne le libre génie. Erreur profonde. Ce danger n'est pas à craindre, car c'est dans l'origine physiologique même du sentiment esthétique que réside la véritable supériorité de l'art. Depuis que l'homme est homme, il cherche à répondre aux exigences impérieuses du sentiment esthétique dont la nature l'a doué; mais, suivant que nous nous arrêtons à tel ou tel point de l'évolution de l'humanité, nous le voyons mettre en action des éléments fort divers pour satisfaire cette noble sollicitation de son organisme.

En agissant ainsi sur tous les points du globe, nos ancêtres ont prouvé, à l'évidence, que l'instinct de la culture de l'art est d'origine supérieure, divine. A nous de chercher, dans la source physiologique même du sentiment du beau, notre supériorité sur tous les autres êtres de la création. A nous encore de reconnaître la portée de l'art dans l'humanité, car il est fatalement mêlé à toute notre existence morale et matérielle.

On a prétendu qu'il y a antagonisme entre les progrès de la science et ceux de l'art. Bien au contraire, la science

(1) H. Taine, *Philosophie de l'art*, p. 164 et 165. Paris, 1865.

est la nourriture, la force de l'art. « L'essence de l'art, a dit M. Potvin, est le beau, le vrai, le juste; plus la science, la philosophie et la morale feront de conquêtes, plus les arts enrichiront leur domaine, élargiront leur horizon, s'élèveront dans les cieux (1). »

L'art, fortifié par la science, se transforme pour s'adapter aux milieux où il se développe et se soumettre aux données spéciales de l'époque. Les écoles meurent, les styles changent; mais l'art survit aux écoles et aux styles, comme la science aux théories et l'humanité aux races. On peut dire que la valeur de l'art et le développement intellectuel d'une époque, ont toujours été en rapport intime. Depuis l'âge préhistorique lointain de la pierre taillée jusqu'à nos jours, l'art a dessiné, avec une fidélité frappante, l'image exacte des sentiments de l'homme. Taine a résumé cette belle vérité en disant que « l'œuvre d'art est déterminée par un ensemble qui est l'état général de l'esprit et des mœurs environnantes ».

* * *

Tel est l'esprit spécial des principes que nous chercherons à développer dans le cours de cet ouvrage. A une époque nouvelle, il faut un art nouveau. Les vieilles doctrines ne répondent plus aux exigences modernes, et le règne qui traduisait l'art par une série d'abstraites formules absolues

---

(1) CH. POTVIN, *De la Corruption littéraire en France*, p. 459. Bruxelles, 1873.

s'affaiblit de jour en jour. Il nous faut maintenant des raisonnements, des principes, plutôt qu'un dogme; mais ces principes, pour conduire l'art à la victoire, doivent, tout en restant libres et larges, puiser franchement aux riches sources de la science. La réforme sera certes lente à s'infiltrer, mais qu'importe, puisque l'avenir lui appartient! Le résultat est certain.

Il nous a semblé que ces principes seuls nous permettraient de répondre, d'une manière pratique, à la question de concours posée par Sa Majesté le roi pour le prix à décerner en 1888 au meilleur ouvrage sur l'*enseignement des arts plastiques en Belgique et sur les moyens d'y développer l'art en le portant à un niveau de plus en plus élevé.*

Telle est, en effet, la question vraiment sociale et grande mise en évidence par l'esprit éclairé d'un souverain que la nation vénère, parce qu'il ambitionne, pour notre beau petit pays, cette supériorité attique évidente que donne la gloire artistique en consacrant son auguste patronage à l'épanouissement complet de l'art national.

Nous diviserons notre travail en trois parties.

Estimant qu'il faut des principes nettement établis pour motiver tout jugement, nous commencerons par étudier, dans la première partie de ce livre, les idées nouvelles qui, en matière d'esthétique et d'art, résultent des derniers progrès accomplis dans le vaste domaine intellectuel. Ensuite, dans la seconde division, nous analyserons l'enseignement général des arts plastiques, et pour donner à cette importante question toute la portée nécessaire, nous l'examinerons d'une manière complète, depuis ses formes

les plus élémentaires jusqu'à ses expressions les plus élevées. Tour à tour nous pénétrerons ainsi dans les divers établissements d'instruction primaire, moyenne et supérieure, depuis l'école Frœbel jusqu'à l'université, pour passer enfin dans les écoles industrielles ou professionnelles et terminer notre revue par les académies des beaux-arts ou les écoles de dessin. Après avoir examiné ce qui existe, nous chercherons à formuler ce qui reste à faire dans chacun de ces établissements pour le progrès de l'art. Enfin, dans la dernière division de notre travail, nous essayerons de répondre à la seconde partie de la question mise en concours. Pour conduire l'art à un niveau de plus en plus élevé, dans tous les domaines de son activité, nous rangerons à la suite de certains moyens connus, parce qu'ils résultent des grandes forces naturelles qui régissent les arts plastiques, quelques propositions nouvelles, fruits de nos idées personnelles et de la marche spéciale que nous avons imposée à nos recherches. Une série de conclusions, exposées dans l'ordre même des matières analysées, des idées développées ou des principes posés, résumera, sous forme de récapitulation générale, notre travail tout entier.

PREMIÈRE PARTIE

L'ESTHÉTIQUE ET L'ART. — PRINCIPES.

Les progrès réalisés dans le vaste domaine de la science moderne, ont opéré de profondes transformations dans tous les éléments de la pensée humaine.

Jadis l'esthétique pouvait se complaire, et d'ailleurs se perdre, dans de profondes rêveries abstraites sur le beau, le vrai et le bien, unis et confondus dans une même pensée obscure. Elle pouvait s'engager dans d'interminables dissertations sur l'idéal ou chercher à traduire le beau par des formules mathématiques absolues; mais, aujourd'hui, au contraire, tout en restant la noble philosophie de l'art, elle doit abandonner tout à fait le terrain des abstractions et trouver pour le beau une définition large s'appliquant en même temps aux manifestations du passé et aux formes nouvelles. Jadis l'esthétique pouvait résulter de

l'art; maintenant, c'est l'art qui doit être le fruit de l'esthétique. Et désormais cette science, basée sur l'expérience pratique des principes modernes, servira à éclairer l'enseignement des arts plastiques, pour entrer ainsi dans un domaine où son action n'avait pas encore pénétré.

De son côté, l'art, sous la fière égide des lois que l'esthétique contemporaine formulera, viendra puiser à la source de la science pour y chercher, non pas un but, un résultat, mais un simple moyen d'une grande puissance, pour l'accomplissement du rôle social que le progrès assigne à sa haute mission.

Dans les deux chapitres qui suivent, nous nous efforcerons d'esquisser les principes généraux que ces considérations mettent en évidence pour l'enseignement en particulier et pour l'art en général.

CHAPITRE Ier.

NATURE, IMPORTANCE ET MISSION DE L'ESTHÉTIQUE.

I

Considérations générales. — Étymologie. — Définitions. — Place de l'esthétique dans la philosophie. — Systèmes principaux depuis l'antiquité. — Méthode spéculative. — Méthode empirique. — Méthode expérimentale. — Conclusions.

Chez un grand nombre de personnes, la science de l'*esthétique* n'éveille que des idées vagues, bien qu'on y rattache toujours le sentiment analysé et raisonné du beau dans la nature ou dans les productions de l'art.

Aucune connaissance humaine n'a d'ailleurs donné plus libre cours aux spéculations de la grande métaphysique! Combien d'esthéticiens, depuis Platon jusqu'à nos jours, ne se sont-ils pas égarés dans de mystérieuses abstractions en abordant ce sujet délicat entre tous! « Sans doute, dit le docteur Letourneau, l'homme a déraisonné sur tout; mais nul sujet n'a inspiré plus de divagations que ce qu'on appelle l'esthétique. Toutes les fois qu'un auteur aborde ce bruyant chapitre, il risque fort de perdre la tête; parfois même il affecte de la perdre : cela est de bon goût (1). »

(1) *La Sociologie d'après l'ethnographie*, p. 86.

Cette assertion, peut-être un peu absolue, peint cependant assez bien une situation qui s'explique parce que le véritable champ de l'esthétique n'a jamais été nettement limité. Les uns cherchent, dans cette partie de la philosophie, la science même du beau soumis à des formules précises et absolues; tandis que les autres se contentent de borner sa portée à l'analyse générale du beau soit dans la nature, soit dans les sentiments de l'homme. De là deux écoles distinctes, car tour à tour on a vu dans l'esthétique une philosophie des beaux-arts ou, simplement, une théorie pour la culture du goût.

Il est certain, et l'exemple du passé suffit à le prouver, qu'il est impossible de traduire les principes du beau par des lois démontrables, identiques pour toutes ses nombreuses manifestations à travers les âges et les styles. Or, c'est ce que l'on a longtemps voulu faire.

Le beau varie sous l'action de mille causes.

« Interrogez un nègre de Guinée, dit spirituellement Voltaire, le beau est pour lui une peau noire, huileuse, des yeux enfoncés, un nez épaté. Interrogez le diable, il vous dira que le beau est une paire de cornes, quatre griffes, une queue. Consultez les philosophes, ils vous répondront par du galimatias; il leur faut quelque chose de conforme à l'archétype du beau en essence. »

L'analyse du beau absolu dans la nature ou dans les sentiments de l'homme, ne saurait donc nous donner de l'esthétique qu'une définition très insuffisante. Voyons si l'étymologie du mot ne nous mettra pas sur une meilleure voie.

Le mot *esthétique*, créé par le philosophe allemand Baum-

garten, disciple de Wolff, dérive de l'adjectif grec *aisthêticos*, tiré lui-même d'un verbe qui signifie sentir, percevoir. Baumgarten considérait l'esthétique, non pas comme l'ensemble des dissertations philosophiques de l'antiquité sur le beau, le vrai et le bien, mais comme science « de la connaissance sensible ». Il voyait dans l'art une simple force de nos sens esthétiques.

Cette manière de raisonner se rapproche sensiblement de l'opinion moderne, qui tend à chercher dans l'esthétique la science des « sensations » et des « perceptions » concernant l'idée, le principe ou la théorie du beau et poursuit leur recherche complète pour arriver à dégager les lois précises qui président à l'essor du génie artistique.

Nous nous en tiendrons à cette définition qui, tout en faisant de l'esthétique une branche spéciale de la philosophie, laisse cependant deviner l'importance de l'esprit scientifique dans son développement et dans ses applications.

Précisons maintenant la place de l'esthétique dans la philosophie générale ancienne et moderne.

Si le mot de Baumgarten n'est, en réalité, pas bien vieux (1), la connaissance qu'il éveille, peut cependant, d'héritage en héritage, revendiquer un passé aussi glorieux qu'antique, puisque la question du beau esthétique fut déjà agitée en Grèce plusieurs siècles avant notre ère. La philosophie spéculative de l'école de Platon classe les dissertations sur le beau dans la psychologie, qui avait pour but de déterminer le principe, la nature et la destination

(1) Rappelons que ce philosophe allemand est mort en 1762.

de l'âme. Cette psychologie attribuait à l'âme trois puissances distinctes : la sensibilité, l'intelligence et la volonté, qui devinrent successivement l'esthétique, la logique et la morale. Plus tard, à l'époque de réhabilitation de la métaphysique par Wolff, la théorie du beau prit place dans l'ontologie, qui constituait alors, avec la « critique », les deux branches importantes de la *métaphysique générale* et avait pour mission de trouver ce qui existe dans les phénomènes et de le préciser dans les idées.

A vrai dire, la philosophie entraîna l'esthétique d'abstraction en abstraction, et c'est ce qui explique comment il se fait que la science du beau n'exerça, pour ainsi dire, aucune influence pratique sur l'art.

Aujourd'hui, les progrès scientifiques ont, il est vrai, provoqué une salutaire réaction, et l'esthétique tend à prendre place dans la « psychologie nouvelle », née de l'expérience et affranchie du joug métaphysique (1). On ne pouvait, en effet, plus longtemps refuser de reconnaître que l'inspiration résulte des impressions qui correspondent à la manière instinctive de sentir et de concevoir de chacun. D'autre part, l'esthétique devait fatalement finir par étudier les éléments de l'imagination en cherchant le principe des conceptions de la beauté, non pas exclusivement dans la nature, mais dans l'esprit humain, qui l'étudie, l'observe et l'interprète.

Connaissant la place générale de l'esthétique dans la philosophie, nous pouvons préciser plus amplement le but

---

(1) TH. RIBOT, *La Psychologie anglaise contemporaine*, p. 6. Paris, 1881.

qu'elle poursuit dans le développement de l'art. L'esthétique doit étudier, analyser et établir, au point de vue de la science, de l'art et de la philosophie, le riche faisceau de faits importants qui appartiennent au domaine général des beaux-arts. Elle doit aussi fixer les lois qui ordonnent ces principes pour en tirer parti dans l'application et dans l'enseignement.

Il nous reste à examiner les principaux systèmes développés, jusqu'à ce jour, dans la philosophie du beau. Ils se résument à trois : le premier a donné naissance à l'esthétique spéculative; le second forme la base de l'esthétique empirique; et le troisième, le plus moderne, développe l'esthétique expérimentale.

La *méthode spéculative,* très abstraite, pousse le raisonnement jusqu'à l'excès, sans s'attacher ni aux faits, ni à la pratique, et est née des idées anthropomorphiques de l'Orient. Elle reçut son premier développement en Grèce, et nous lui devons l'idée du monde intelligible ainsi que celle des essences objectives considérées comme des êtres réels et distincts. Nous lui devons encore le principe de la « préexistence des âmes » dans lequel elle a puisé l'origine métaphysique de l'idée du beau absolu, qu'elle explique par la « réminiscence d'une contemplation divine directe ».

Bien que Socrate ait seul fait éclore les premiers germes de cette méthode, c'est Platon qui en est le principal organe dans l'antiquité. Certes, le grand philosophe grec a émaillé ses nombreux ouvrages de très savantes dissertations sur le beau idéal et divin, mais, il faut bien le dire, elles n'ont apporté dans la pratique aucun principe sérieux. La plu-

part des dialogues dans lesquels Platon traite la question de la nature du beau (1) sont, d'ailleurs, négatifs. Et sauf quelques rares exceptions, les nombreux adeptes du maître ont versé dans la même erreur. Citons uniquement Plotin, le philosophe néoplatonicien.

L'esthétique spéculative fut reprise, plus tard, par les romantiques Fichte et les deux Schlegel, par les mystiques Schelling et Krause et par certains dialecticiens qui ont défendu l'idéalisme absolu, tels que Hegel, Vischer, Ch. Levêque, etc.

Quel est, en somme, le grand défaut de ce premier système important d'esthétique? Il a le tort de vouloir enfermer la théorie du beau dans la spéculation de l'idéal absolu, immuable et néglige ainsi de tenir compte des influences multiples qui entraînent les modifications et les évolutions de l'art.

C'est en plongeant l'esthétique dans les noires abstractions de la métaphysique, qu'on est arrivé à la placer à un point où la sage science d'observation et le raisonnement calme n'ont pu la suivre. Citons, à ce propos, un mot très juste de Milsand. « A parler franc, dit-il, ce qui a passé pendant des siècles pour de l'esthétique était la négation même de l'esthétique : c'était une pure superstition, une chimérique rêverie sur une chimérique valeur nommée beauté, que la raison regardait comme inhérente à la nature de certains objets (2). »

---

(1) Notamment, *le* PREMIER HIPPIAS *ou du beau, le* PHÈDRE *ou de la beauté* et *le* BANQUET *ou de l'amour*.

(2) J. MILSAND, *L'Esthétique anglaise*, p. 13. Paris, 1864.

On a beaucoup exagéré l'influence de l'esthétique spéculative sur le développement de l'art dans l'antiquité. En réalité, elle n'exerça aucune action sur l'art grec de la belle époque, l'art antique, par excellence, puisque Platon, qui incarne le principe même du système philosophique dont il s'agit, n'avait que deux ou trois ans lorsque Phidias mourut (1)!

Quelques esthéticiens se fatiguèrent cependant de raisonner sur une beauté purement chimérique et finirent par chercher le beau, non pas dans l'inconnu, mais dans le connu ; non pas dans un principe divin, mais dans l'homme et la nature. Ainsi naquit l'*esthétique empirique,* qui part de l'analyse même de la beauté dans les objets de la nature et les œuvres d'art et juge par comparaison.

Née en Italie, à l'époque de la première renaissance, dans la critique des chefs-d'œuvre de l'antiquité classique, ce nouveau système reçut plus tard, surtout en Allemagne, un puissant développement auquel contribuèrent, pour une très large part, les travaux de Winkelmann, de Mengs et de Lessing. Nous devons à cette nouvelle méthode de sérieuses tentatives pour « populariser » l'esthétique, et nous pouvons la considérer à la fois comme une réaction et comme une transition. L'esthétique empirique marque une réaction, parce qu'elle s'est élevée contre les abstractions spéculatives; et comme, d'autre part, elle préconise toujours l'observation, elle vient prendre place entre les

(1) Platon naquit en 430 avant Jésus-Christ et Phidias mourut en 432.

deux principaux systèmes extrêmes de la science de l'esthétique : la spéculation et l'expérience.

Mises en parallèle, les deux premières méthodes font clairement ressortir les principes opposés qui les nourrissent. La première, exclusivement abstraite, convient aux esprits enclins aux profondeurs de la philosophie ainsi qu'aux purs lettrés. La seconde, au contraire, flatte les artistes en les engageant à étudier et à comparer certains chefs-d'œuvre de l'art.

Et cependant l'empirisme (1) dans la philosophie du beau, devait tomber en discrédit tout aussi bien que l'esthétique spéculative, car ses qualités développèrent ses défauts. La comparaison, sans méthode, des diverses grandes œuvres artistiques des styles du passé, mit en évidence des principes de beauté basés sur des lois fort opposées. De là, un certain doute dans les idées, et même une confusion parfois. Quel exemple fallait-il suivre? Quel style réalise, avec le plus de force, l'expression vraie du beau? Les opinions contradictoires eurent pour résultat de former une série d'artistes plagiaires qui prônèrent et imitèrent exclusivement les qualités du maître ou du style particulier auquel chacun d'eux avait accordé son admiration aveugle.

L'esthétique empirique a donc le défaut grave de juger la beauté des œuvres de l'art, sans tenir compte des

(1) On sait que pour arriver au but qu'il se propose, l'empirisme — dans le bon sens du mot — emploie l'expérience, l'observation et le raisonnement. Cette méthode heuristique est entièrement opposée au principe dogmatique.

conditions spéciales auxquelles elles répondent. Son raisonnement procède d'un point de vue essentiellement faux, aveugle tout au moins, car il perd de vue que l'art est le miroir fidèle des mœurs, de la religion et du milieu qui caractérisent les époques du passé.

Et cependant les deux premiers systèmes d'esthétique, malgré l'abîme qui sépare la nature de leurs principes, ont rendu de véritables services à la cause de l'art et produit des travaux remarquables qui s'imposeront toujours à notre admiration. Malheureusement ces méthodes enferment l'art dans des limites étroites et asservissent ses productions à des lois trop exclusives.

Le troisième système, celui de l'*esthétique expérimentale,* est plus large dans ses principes et dans ses applications. Ce sont les récents progrès de la psychologie contemporaine qui ont donné naissance à cette nouvelle philosophie du beau, qu'à l'exemple de l'architecte allemand Semper, nous pourrions appeler l'*esthétique pratique.*

Nous consacrons plus loin une étude spéciale à l'analyse de cette méthode. Contentons-nous de faire observer ici qu'elle semble être le fruit des idées des Gœthe, des Schiller et des Kant, fusionnées avec l'esprit scientifique moderne. S'appuyant sur le mécanisme des sensations qui se résument dans l'harmonie des perceptions et dans la subtilité des sentiments, le système nouveau substitue aux formules trop absolues ou trop étroites des deux écoles qui l'ont précédé, des conclusions à la fois plus pratiques, plus générales et plus scientifiques. Si l'on jette un coup d'œil sur l'ensemble, déjà imposant, des remarquables travaux

qui développent son esprit (1), on peut prévoir pour l'avenir, la naissance d'une théorie de l'esthétique qui ne ressemblera en rien à ses aînées, mais qui répondra bien au sentiment et aux besoins de l'époque.

---

(1) Citons notamment les ouvrages suivants :

E. CHEVREUL, *Lois du contraste simultané des couleurs.* Paris, 1839;

A. ZEISING, *Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Körpers, aus einem bisher unerkannt gebliebenen, die ganze Natur und Kunst durchdringenden morphologischen Grundgesetze.* Leipzig, 1854;

HELMHOLTZ, *Théorie des perceptions visuelles et auditives,* 1856-1866;

H. SPENCER, *Principes de psychologie.* Paris, 1873, traduction, TH. RIBOT et A. ESPINAS;

G.-J. FECHNER, *Vorschule der Aesthetik.* Leipzig, 1876;

E. BRÜCKE, *Principes scientifiques des beaux-arts.* Paris, 1878;

M. ROOD, *Théorie scientifique des couleurs.* Paris, 1881;

G. SÉAILLES, *Essai sur le génie dans l'art.* Paris, 1883;

M. GUYAU, *Les Problèmes de l'esthétique contemporaine.* Paris, 1884;

TH. RIBOT, *La Psychologie allemande contemporaine* (Ecole expérimentale). Paris, 1885;

W. WUNDT, *Éléments de psychologie physiologique,* traduction, ROUVIER. Paris, 1886.

II

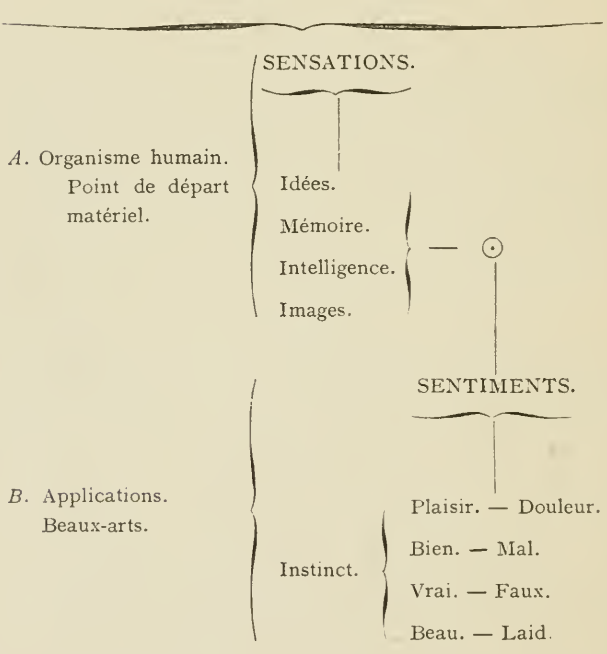
Programme de l'esthétique expérimentale. — La théorie des sensations et des sentiments esthétiques. — Le plaisir et le déplaisir. — Le beau et le laid. — Sentiments esthétiques élémentaires. — La forme et la couleur. — L'équation du beau. — Sentiments esthétiques supérieurs. — Philosophie du beau. — Avenir de l'esthétique expérimentale.

L'esthétique expérimentale comporte l'étude de deux catégories bien distinctes de faits. La première met à contribution une partie importante de notre organisme cérébral et examine comment et pourquoi l'homme possède le sens esthétique : la *théorie des sensations* est sa synthèse. La seconde s'occupe des sentiments esthétiques proprement dits, et nous montre comment la machine humaine transforme, sous l'impulsion de causes diverses, les sensations en sentiments et les sentiments en manifestations des arts plastiques.

Le premier domaine, c'est la matière; le second est à la fois l'instrument et la pensée — dont la collaboration produit l'œuvre d'art.

Chacune de ces divisions embrasse une série de principes fondamentaux que l'esthétique expérimentale aborde suc-

cessivement. Il sera facile de saisir leur relation et leur portée en jetant un coup d'œil sur ce tableau synoptique :



Commençons par examiner l'importance de la « théorie des sensations ». Et d'abord, quel est le sens qui se rattache à cette théorie? Pour répondre à cette question importante, on nous pardonnera une petite incursion dans la psychologie physiologique générale. Elle est nécessaire.

Les vibrations exercées sur chacun de nos cinq sens, la

vue, l'odorat, le goût, le toucher et l'ouïe, en se transmettant, par les nerfs, dans les centres cérébraux spéciaux qui les localisent, produisent les *sensations,* qui sont les éléments avec lesquels « toutes les opérations intellectuelles sont construites (1) ».

Et les sensations donnent naissance aux facultés ou aux aptitudes. L'idée, la mémoire ou l'intelligence et la perception des images sont autant de manifestations des sensations.

L'*idée,* c'est la représentation ou le résultat, dans l'esprit, de la sensation par l'expérience : elle est d'autant plus riche que le mécanisme nerveux qui actionne nos sens est plus subtil. Ainsi s'expliquent les *aptitudes,* dont l'étendue et la force varient suivant les personnes.

La *mémoire,* qui rassemble les matériaux fondamentaux de l'*intelligence,* est la faculté, plus ou moins accusée suivant les individus, de conserver le souvenir des sensations. Sans cette qualité précieuse, l'homme serait impuissant à acquérir aucune connaissance, et c'est grâce à son secours que nous arrivons à pouvoir retenir l'*image* des choses. Dans les arts plastiques, cette puissance mnémonique a une importance qui n'échappe à personne.

Or, les diverses sensations, en frappant l'être humain, commencent par faire vibrer certains lobes cérébraux et produisent ensuite une *réaction,* un état particulier, un degré de « sensibilité » spéciale qu'on nomme *sentiment.*

---

(1) Dr G. Le Bon, *L'Homme et les Sociétés,* 1re partie, p. 371. Paris, 1881.

Quelques états généraux, nettement accusés, caractérisent l'ensemble de nos sentiments. Ce sont : le plaisir ou la douleur, le bien ou le mal, le vrai ou le faux, le beau ou le laid.

La genèse des réactions sensitives qui peuvent se développer par l'éducation et par l'instruction, est assez complexe, mais elle peut toutefois se transmettre par hérédité et alors la résultante du sentiment est l'*instinct*. Comme exemple d'hérédité esthétique, nous citerons le sentiment de la couleur, si largement développé chez la plupart des peuples de l'Orient.

Ces quelques lignes limitent la nomenclature des principaux matériaux du sens esthétique. Il nous reste à faire ressortir leur corrélation avec les lois de l'esthétique expérimentale, dont le but matériel est avant tout de développer les sens esthétiques principaux.

Les sensations, avons-nous dit, ont leur siége dans nos sens généraux; mais l'esthétique ne doit guère compter qu'avec celles qui résultent de la *vue* et de l'*ouïe*. Nous pouvons, d'ailleurs, faire abstraction des sens de l'ouïe, parce que les arts qui en résultent, la musique notamment, n'entrent pas dans le cadre de notre travail (1).

Les sensations optiques ou de la vue (lumière, couleurs, etc.), sont d'une délicatesse extrême, et il appartient

---

(1) Le *toucher* peut aussi, jusqu'à un certain point, conduire aux sensations esthétiques et même, sous ce rapport, suppléer l'œil. On a vu des sculpteurs, devenus aveugles, toucher de leurs mains les chefs-d'œuvre de l'art pour éprouver le sentiment du beau et réussir à l'éveiller. Toutefois, ce sont là des considérations de détails dont nous ne tiendrons pas compte.

toujours à l'esthétique expérimentale de susciter leur sensibilité chez les personnes qui ne les possèdent qu'à l'état latent ou de les aiguiser si elles sont émoussées. Que d'artistes n'ont pas reçu une éducation tenant compte de cette impérieuse nécessité! Et cependant l'essor de plus d'un génie peut rester entravé par un simple détail d'organisme qu'il serait souvent facile de corriger, si l'on avait l'intuition de l'existence de ce défaut.

En un mot, il faut préparer la « machine esthétique humaine » pour la rendre aussi apte que possible aux fonctions qu'elle doit remplir et aux services qu'elle est appelée à rendre. Il est vrai que les phénomènes généraux des sensations nous apparaissent, comme un fait simple et instantané, mais c'est une grave erreur. « Le moindre examen, et à plus forte raison l'observation scientifique, a dit M. André Lefèvre, nous font reconnaître en eux un groupe complexe, une série successive, un composé très divisible (1). »

D'autre part, les sensations ne frappent pas avec une égale force toutes les personnes. Le sauvage, habitué à vivre au milieu de la nature vierge, perçoit des sons qui échappent entièrement à nos oreilles; le marin distingue à l'horizon la nationalité d'un steamer dont nous ne remarquons qu'une masse confuse. Cette observation s'applique spécialement à tout ce qui concerne les phénomènes de la couleur et de la lumière, qui jouent un rôle si prépondérant dans l'art.

---

(1) *La Philosophie*, p. 517. Paris, 1879.

Il faut tantôt exciter la sensibilité de certains sens esthétiques, et tantôt corriger leurs défauts ou vaincre leur faiblesse. Au reste, tout est éducation, entraînement, et bien souvent il suffit d'avoir notion de l'existence d'un mal, pour être à même de le guérir. On peut notamment être « daltoniste », c'est-à-dire aveugle aux nuances du rouge, sans même soupçonner cette faiblesse. Il en est de même pour les troubles qui peuvent affecter la perception des couleurs, et qui tous, faut-il le dire? ont une grande importance pour l'art.

Les peintres qui font obstinément prédominer dans leurs tableaux certaines couleurs, le rouge ou le violet, par exemple, ne subissent-ils pas, sans le savoir, les conséquences d'une de ces altérations visuelles? Certes, ce point serait intéressant à élucider pour la physiologie et pour l'art.

Nous venons d'esquisser quelques problèmes que l'esthétique expérimentale a le devoir de poser et de résoudre dans le domaine des sensations générales. Examinons maintenant quelles recherches incombent à cette science nouvelle dans l'ordre, non moins important, des idées, des aptitudes, de la mémoire, etc.

L'*idée,* dans la pratique de l'art, est une force d'une très puissante richesse, et l'expérience doit apprendre si l'artiste est capable de la mettre en activité. « Nous ne devons pas oublier, dit le docteur G. Le Bon, que si les sensations sont les matériaux de l'intelligence, il faut, pour tirer de ces matériaux tout le parti possible, certaines aptitudes que l'hérédité a lentement accumulées chez nos ancêtres et que

nous apportons en naissant, mais que le sauvage ne possède pas. Avec des matériaux identiques, un ouvrier et un artiste produiront des œuvres fort différentes. La Vénus de Milo et une borne kilométrique sont construites avec la même matière (1). »

Même observation pour la *mémoire* esthétique. Elle aussi demande à être cultivée par la méthode expérimentale, car ce phénomène intellectuel peut être soumis à des lois parfaitement positives. Se rappeler la forme d'un objet, les couleurs d'un ciel, l'impression d'un paysage ou les contours d'une figure, c'est pouvoir, à toute occasion, mettre certains centres nerveux dans l'état particulier que cette forme, cette couleur, ce coin de nature ou ce contour aurait engendré à un moment donné.

De là à la perception des images, il n'y a qu'un pas. Par l'entraînement, les « souvenirs esthétiques » peuvent devenir aussi vifs que les impressions perçues par la réalité. Le bon écrivain « voit » la bataille qu'il décrit ; le grand artiste déroule, dans son imagination, la vie dans l'action du sujet de ses compositions. Certains peintres ont même été doués d'une telle force de mémoire, qu'il leur suffisait de considérer attentivement une personne pendant quelques instants, pour être à même de reproduire, fidèlement ses traits. Sur la demande de Bonaparte, le peintre David exécuta, *sans faire poser le modèle,* le fameux portrait équestre du premier consul gravissant le mont Saint-Bernard et

---

(1) *L'Homme et les Sociétés*, p. 384 et 385, 1re partie.

réussit à atteindre une ressemblance, non pas photographique, mais esthétique parfaite.

Nous pourrions multiplier ces exemples qui démontrent l'importance de la méthode expérimentale dans le vaste domaine des « sensations esthétiques », mais passons au champ non moins grand qui limite la théorie des « sentiments esthétiques » !

Formés graduellement, les *sentiments* s'adaptent au milieu qui les développe et ils jouent un rôle important, car toute l'activité humaine dérive de quelques réactions des sens. Ainsi, au point de vue de l'art, tout gravite dans l'espace qui sépare le plaisir du déplaisir et le beau du laid. « Comme les passions physiques ou intellectuelles, dit M. André Lefèvre, les passions esthétiques ont leur critère qu'elles appliquent à tous les objets et à tous les produits de l'art, et que les autres leur empruntent. Tout ce qui les satisfait est *beau,* tout ce qui les choque est *laid.* Le *beau* et le *laid* sont les équivalents esthétiques du plaisir et de la douleur ; le monde de l'art oscille entre ces deux pôles ; ils sont à l'art ce que le vrai et le faux sont à la connaissance, ce que le bien et le mal sont à la relation dans ce qu'elle a de plus compréhensif (1). »

C'est M. Wundt, professeur à l'université de Leipzig, qui, dans différents travaux et, notamment, dans ses *Éléments de psychologie physiologique,* a le plus complètement développé les principes de l'esthétique expérimentale. Selon lui, il faut partager les forces de cette science en sentiments élé-

---

(1) *La Philosophie,* p. 556. Paris, 1879.

mentaires et en sentiments supérieurs (1); mais le cadre dont nous disposons ne nous permet pas d'analyser tous les facteurs impliqués par ces deux catégories de sentiments. Nous n'en dirons qu'un mot.

Les *sentiments esthétiques élémentaires* comprennent la *forme* et la *couleur*.

Une œuvre d'art peut cependant réaliser un type incontestable de beauté en séparant ces deux éléments. Ainsi, le dessin, la statuaire et la généralité des travaux d'architecture produisent, par le secours puissant de la forme seule, des effets esthétiques remarquables; mais, toutes les fois que le charme de la couleur vient fortifier celui de la forme, les « sentiments sensoriels » mis en éveil sont beaucoup plus vifs et toujours plus complets.

Le programme de l'esthétique expérimentale dans le domaine des formes est très important. La *géométrie* nous présente le point de départ de son étude, car ses lois nous donnent les solutions les plus positives aux conditions psychologiques. Cette science, qui fut en honneur partout où le beau atteignit un véritable épanouissement, donne les formules générales pour traduire, graphiquement, l'harmonieux mécanisme des formes qui régissent l'art par ces lois : symétrie, régularité, proportions, canon, module. Leur synthèse, est l'*ordre*.

Au mécanisme des formes, M. Wundt rattache la « loi des proportions ». Les esthéticiens allemands, Zeising no-

---

(1) W. Wundt, *Éléments de psychologie physiologique*, t. II, p. 202. Paris, 1886.

tamment, ont cherché à établir, pour la théorie des proportions, certains rapports mathématiques précis, à l'ensemble desquels ils ont donné le nom curieux de *Section d'or*. Et ces « rapports numériques » résumeraient en quelque sorte l'*équation du beau !*

On nous permettra ici une courte digression. Dans la théorie de la Section d'or, qui d'ailleurs compte déjà plusieurs adeptes en France et en Belgique, on a, semble-t-il, exagéré l'autorité de l'esprit scientifique en matière d'esthétique. Certes, le progrès aspire à l'unité, et toujours, dans l'art en général et dans l'architecture en particulier, doit dominer la grande loi des rapports simples; mais il serait téméraire de vouloir asservir ce noble principe à l'abstraction de quelques formules mathématiques pures. Des signes algébriques ne peuvent donner le criterium du beau. Celui-ci n'est pas le résultat d'une équation, bien qu'une équation puisse, dans certains cas, en traduire le principe. Ainsi, dans ses *Entretiens sur l'architecture,* Violet-le-Duc a fait ressortir l'avantage de prendre le triangle équilatéral comme générateur des belles proportions pour les édifices, et indiqué certains rapports qui satisfont l'œil; mais en même temps il a eu soin de faire remarquer que l'artiste conserve toute sa liberté et son individualité dans l'application de ces moyens mathématiques. « Une méthode quelconque, dit-il, ne saurait suppléer au manque d'observation, de savoir et de goût (1). »

---

(1) VIOLET-LE-DUC, *Entretiens sur l'architecture,* t. Ier, p. 412. Paris, 1863.

Ce qui est vrai pour l'architecte est encore plus vrai pour le peintre et le sculpteur. La science formule la loi générale que l'art suppose. Elle ne peut ni prévoir, ni proposer les applications indéfinies qui sont l'art même. Il est bon que nous ayons une notion de l'analyse mathématique pour fortifier ou diriger notre sentiment des belles harmonies et du goût, c'est-à-dire de la grâce et du style. L'architecte en fera ses *proportions* dont l'unité est le *module;* l'artiste peintre ou le sculpteur, son *étalon* de beauté; le musicien y puisera le principe de l'harmonie des sons qui se déroulent suivant un *rythme* vraiment harmonieux; le poète, enfin, des *mètres* nouveaux et des *césures* savantes. Personne ne doit cependant se baser exclusivement sur l'équation de ces formules. Le peintre et le statuaire moins que l'architecte, le musicien ou le poète. S'il en était autrement, l'art, devenu simple formule, serait à la portée de tout le monde, et le génie disparaîtrait. La science seule ne forme donc pas l'artiste. Elle ne fait que le guider; et il en résulte qu'il n'est pas possible de faire l'équation réelle du beau. Ce terme suppose un ordre de faits trop positifs, trop matériels. Dans le beau, nous percevons une série de sensations agréables que nous traduisons par les expressions harmonie, élégance, grâce, symétrie, proportions, mais le *schema* de ces phénomènes, ne saurait résider dans la sécheresse d'une formule mathématique. Le supposer serait faire injure à la noblesse du beau.

Ceci dit, revenons à notre sujet. — Après le sentiment de la forme, vient celui des couleurs.

L'esthétique des couleurs ouvre aux recherches de la

méthode expérimentale un champ tout aussi important que celui des formes. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur les remarquables travaux de Chevreul, Bezold, Jânnicke, Helmholtz, Rood, Brücke, Hauselmann, Wundt, etc.

En abordant le chapitre des couleurs et de la lumière, l'esthétique doit initier les artistes à une série de connaissances qui longtemps sont restées le privilège de quelques-uns : lois de la réflexion et de la transmission des ondes lumineuses; théorie des couleurs primaires, secondaires et tertiaires ou complémentaires; lois de contraste et d'arrangement systématique; mélanges optiques; vibration des couleurs, etc.

Il est vrai que certains artistes arrivent, par la pratique et l'expérience, à connaître empiriquement la plupart des lois qui président au jeu et au mécanisme des couleurs. Ce sont les bons coloristes; mais pour beaucoup les moyens que la science a découverts restent toujours ignorés. Rien n'est cependant plus facile que de les vulgariser par l'enseignement. « On entend répéter tous les jours, a dit Charles Blanc, et on lit dans tous les livres, que la couleur est un don du ciel; que c'est un arcane impénétrable à celui qui n'a pas reçu l'*influence secrète;* que l'on devient dessinateur et que l'on naît coloriste : rien de plus faux que ces adages; car non seulement la couleur, soumise à des règles sûres, se peut enseigner comme la musique; mais il est plus facile de l'apprendre que le dessin, dont les principes absolus ne s'enseignent point (1). »

---

(1) *Grammaire des arts du dessin,* p. 595. Paris, 1867.

A la forme et à la couleur, avons-nous dit, se bornent les éléments principaux de l'enseignement dans l'esthétique élémentaire.

Ceux qui appartiennent au domaine de *l'esthétique supérieure* sont plus complexes, car ils ont pour mission de mettre en lumière les grands principes des plus hautes expressions de l'art. Ils déterminent aussi son rôle dans la société, sa mission sociale, son importance, sa nature, et fixent ses rapports avec la religion, les mœurs, la politique, l'époque, les races. A l'esthétique supérieure incombe la philosophie entière de l'art. C'est elle qui guide l'artiste et lui apprend à se méfier des défauts cachés sous les erreurs dorées de certaines tendances artistiques à la mode. C'est elle enfin qui, en proclamant le principe de liberté inséparable de toute œuvre géniale, étudie les formes expressives de la peinture, de la sculpture et de l'architecture dans l'union intime de tous les arts plastiques.

Telle est l'esquisse de l'esthétique expérimentale. Son application à l'enseignement reste à faire et son programme serait à formuler d'une manière précise. Déjà en 1865, Taine, dans sa *Philosophie de l'art,* s'écriait : « On ne peut nier que l'état, les mœurs et les idées des hommes ne se transforment, ni se refuser à cette conséquence que ce renouvellement des choses et des âmes doit entraîner un renouvellement de l'art (1). »

Et depuis cette époque, que de progrès n'a-t-on pas réa-

---

(1) H. TAINE, *Philosophie de l'art* (Leçons professées à l'école des Beaux-Arts), p. 165. Paris, 1865.

lisés! Oui, l'esthétique contemporaine doit reposer sur des principes modernes, nouveaux. Au lieu de marcher, comme jadis, à la suite de l'art dont elle devait subir les caprices; elle doit, au contraire, le guider, le conduire dans la voie du progrès et lui donner la force de se placer au-dessus de l'engouement souvent maladif des écoles à la mode ou de l'altération du goût public.

Et seuls les problèmes de l'esthétique expérimentale, très large d'ailleurs dans ses principes, peuvent conduire à ces résultats. Certes, la théorie nouvelle ébranlera avec force le culte de la tradition aveugle; elle fera même osciller le piédestal vermoulu de la routine, mais elle aura le courage de son devoir, car elle marque un mouvement que rien ne saurait arrêter. Il est entraîné par la forte poussée des idées modernes.

III

Les écoles et les tendances. — Les systèmes d'esthétique donnent naissance aux écoles et celles-ci développent les tendances. — La méthode spéculative est la source de l'école de l'idéalisme, qui à son tour donne le symbolisme et le classicisme. — La méthode empirique produit le réalisme, point de départ du romantisme, du naturalisme, de l'impressionnisme et du luminisme. — La méthode expérimentale doit développer une école unissant le réalisme à l'idéalisme et combinant l'élévation de la pensée avec la vérité dans l'observation. — Avenir de l'esthétique.

L'analyse des diverses tendances des phases caractéristiques de l'art ouvre, à la philosophie contemporaine du beau, un vaste champ d'observation dans la recherche des principes à éviter ou des exemples à suivre. Nous ne pouvons négliger son étude.

Les lois de l'esthétique spéculative et celles de la méthode empirique, en traversant les âges ou en passant de maître à disciple, se transformèrent lentement pour finir par donner naissance aux diverses *écoles*.

Deux grandes écoles divisent le monde des esthéticiens : nous avons nommé l'*idéalisme,* qui est une fleur de la philosophie spéculative, et le *réalisme,* qui semble résulter plutôt de la théorie empirique du beau.

Et si les systèmes d'esthétique conduisent aux « écoles », celles-ci mènent aux *tendances* qui traduisent, plus directement, l'individualité de l'artiste et répondent aux exigences d'une époque travaillée par l'action des mille forces de l'art : mœurs, religions, influence du milieu, etc.

Sous la bannière de l'idéalisme, se rangent enfin le *symbolisme* et le *classicisme;* et sous le drapeau du réalisme, se groupent le *romantisme,* le *naturalisme,* l'*impressionnisme* et le *luminisme.*

Avant d'examiner ce que doit être l'esthétique moderne dans la critique d'art, passons en revue ces différentes écoles et ces tendances.

* * *

Voici d'abord l'

Idéalisme,

une école importante qui, dans l'art, occupe, pour ainsi dire, le rang de la noblesse dans la société ; son blason, c'est la tradition. L'idéalisme spéculatif fait du beau idéal un attribut de la perfection divine ayant sa réalité au-dessus de l'homme et de la nature. Elle arrête une formule absolue, et, armée de cette donnée, elle juge ou condamne systématiquement.

Définir son caractère, c'est montrer ses défauts. L'idéalisme est trop exclusif parce qu'il repose sur l'absolu. Il oublie que le passé nous a laissé d'admirables chefs-d'œuvre basés cependant sur des principes esthétiques aussi variés

que nombreux. Peut-on comparer un sphinx égyptien à une statue de Phidias? Peut-on mettre en parallèle un Rubens avec un Van Ostade ou un Raphaël avec un Michel-Ange? Les bas-reliefs assyriens, où nous admirons des scènes de chasse d'un réalisme effrayant, sont aux antipodes des bas-reliefs du Parthénon.

Étouffé donc dans l'étau de l'absolu systématique, l'idéalisme devait inévitablement conduire à la convention par le sacrifice complet de la vérité et de la liberté. Or, sans ces deux qualités maîtresses, la « vérité » ou l'observation et la « liberté » ou l'individualité, l'œuvre d'art ne saurait être animée par le souffle puissant de la vie. Et tout ce qui ne contribue pas à exprimer cette vie dans l'art, affaiblit les conceptions de la pensée.

Pour l'idéalisme spéculatif, rien n'est vraiment beau dans la nature même. Cette école oublie qu'une imagination un peu vive, subtile, sensible en un mot aux choses délicates de l'esthétique, ne saurait se borner à imiter servilement. C'est l'artiste même qui doit enfanter l'idéal qu'aucune formule humaine ne saurait traduire.

Certes l'artiste peut idéaliser, mais il doit chercher le beau, non pas dans un éther divin, mais dans son être même, dans la force et la délicatesse de ses sentiments, dans les conceptions émues de son imagination devant la réalité. L'idéal, c'est l'expression du génie, et le « génie, c'est la vie (1) ». Aucun artiste véritable ne saurait imaginer sans idéaliser.

(1) G. SÉAILLES, *Essai sur le génie dans l'art*, p. 174. Paris, 1883.

L'idéal doit rester libre comme d'ailleurs le beau. Les Grecs ont toujours été adeptes de l'idéalisme, mais ils ont eu soin de le fortifier et de l'animer par le souffle de la réalité. Si l'on examine certaines figures du fronton du Parthénon, l'*Ilissus* pour l'interprétation du nu, le *Groupe de Déméter et Coré* pour le rendu des draperies, on peut se demander, avec raison, si Phidias était réaliste ou idéaliste. A vrai dire, il ne fut ni l'un ni l'autre. Phidias n'est pas réaliste, parce que son œuvre est loin d'accuser la seule et minutieuse imitation de la nature; il n'est pas idéaliste, car toutes ses figures, essentiellement vivantes, s'inspirent avant tout de la nature. Le grand statuaire a résolu le problème de l'idéalisme : rechercher le beau, noble et grand, dans le réel. Suivons son exemple et faisons pour notre époque ce qu'il a fait pour la sienne. Son œuvre consacre le triomphe de la beauté humaine par la recherche de l'idéal dans la vérité.

Ainsi interprété, l'idéalisme s'explique et s'impose, parce qu'il échappe à la convention froide; mais les erreurs de l'idéalisme exclusivement spéculatif, demandent une réaction qui, d'ailleurs, depuis une haute antiquité, se manifeste sous la forme du

Réalisme.

Cette école a pour mission de retremper l'art à la source éternelle de la vérité: la nature.

Si l'idéalisme poursuit l'idéal, le réalisme poursuit naturellement le réel; mais, de même que cet idéal peut être

faux et conventionnel, ou sincère et noble, ce réel peut être trivial et grossier, ou vrai quoique noble, grand et élevé.

Cette observation résume la lutte générale des deux écoles dont elle fait également ressortir les qualités et les défauts respectifs.

Il importe cependant de préciser l'esprit du réalisme esthétique, parce que l'on tend à lui accorder aujourd'hui une place exagérée.

Et d'abord disons que cette école est loin d'être moderne. L'humanité a débuté avec le réalisme dans l'art. Déjà aux époques préhistoriques, nous voyons l'homme primitif se livrer à la poursuite de la réalité même dans l'expression de l'art. Citons le fragment d'omoplate trouvé à Laugerie-Basse (1), sur lequel l'artiste a gravé, au trait, le corps nu d'une femme enceinte. Mentionnons encore le dessin d'un mammouth à la course trouvé dans la grotte de la Madeleine (2), et le renne au pâturage de Thayngen (3).

Même richesse d'exemples en Egypte, sous le premier empire. Qui ne connaît *le Scribe* du Louvre ! Les nombreux portraits statuaires trouvés dans les tombes et les pyramides étaient, d'ailleurs, tous d'une ressemblance frappante, car les idées des Egyptiens sur la vie future, exigeaient cette condition pour que le « double » de la momie enfermée dans le sarcophage, fût aisément à même de renaître, un jour, en chair et en os.

---

(1) Dordogne. — France.
(2) *Ibid.*
(3) Près de Schaffhouse. — Suisse.

A son tour, l'art assyrien atteignit, dans la représentation des animaux, un degré de réalisme vraiment saisissant. Tout le monde a admiré, au moins en gravure, la « Lionne blessée » que possède le Musée Britannique! Aucun travail ne saurait être à la fois plus pathétique et plus vivant.

Et l'art classique lui-même, grec ou gréco-romain, n'est pas plus idéaliste que réaliste dans la grande partie de ses œuvres! Citons le *Narcisse* du Musée de Naples, le *Faune dansant,* le *groupe du Laocoon,* le *Gaulois mourant, etc.* Le moyen âge lui-même, n'abandonna jamais entièrement l'étude de la nature, bien qu'il l'interprète d'une manière un peu conventionnelle. Les miniaturistes, les peintres et les sculpteurs de cette période caractéristique, s'inspirèrent tous, pour le rendu de la pensée, de la réalité sincère, pour l'illustration des légendes, des manuscrits et des missels. Plusieurs artistes ont même poussé cette tendance jusqu'à l'exagération. Pour le prouver, il suffit de citer les sujets obscènes de plusieurs chapiteaux gothiques.

Les plus grands artistes de la Renaissance ont aussi étudié le principe du réalisme sans y chercher cependant la négation de l'idéal. Or, c'est précisément ce défaut qui tend à dégrader le réalisme contemporain, parce qu'il s'écarte du principe du plus indiscutable de tous les axiomes esthétiques : l'imitation n'est pas le but de l'art.

Il importe, du reste, de bien définir ce que l'on entend par le *réalisme moderne*, et pour le faire nous aurons recours à l'autorité de ses plus fervents adeptes : Champfleury, Courbet et Proudhon.

Un des premiers prôneurs du réalisme moderne dans

l'art, fut Champfleury; mais il a jugé nécessaire de formuler de prudentes réserves sur l'acception qu'il donnait au mot *réalisme*. Il voulait être réaliste, mais à condition que cette appellation eût pour sens « sincérité dans l'art ». C'est un point qu'il a nettement arrêté dans ses écrits. « Je ne reconnais, dit-il, que la sincérité dans l'art; si, mon intelligence s'agrandissant, j'aperçois dans ce qu'on appelle *réalisme* des dangers, des rapetissements, des exclusions nombreuses, je veux conserver toute ma liberté et donner le premier coup de pioche à la cabane qui ne me semblera pas devoir m'abriter. J'ai peut-être prononcé quelquefois le mot de réalisme et j'en ai menacé mes adversaires, comme d'une machine de guerre formidable, mais je l'ai fait dans un moment d'emportement, abasourdi par les cris de la critique qui s'obstinait à voir en moi un être systématique, une sorte de mathématicien calculant des effets de réalité et s'entêtant à restreindre ses facultés... J'ai toujours protesté contre ce mot, à cause de mon peu de goût pour les classifications. La meilleure enseigne d'un écrivain n'est-elle pas son œuvre? Tout homme qui se dit réaliste, me paraît aussi fat que celui qui ferait graver sur ses cartes de visite, à la suite de son nom : M. ***, *homme d'esprit* ».

Cet aveu est précieux et on peut le méditer.

Mais voici Courbet, le prétendu inventeur du réalisme! Dans un remarquable manifeste, publié en 1855, il commence par faire une profession de foi qui certes devait rallier tous les esprits. « J'ai étudié, disait-il, en dehors de tout esprit de système et sans parti pris, l'art des anciens et l'art des modernes. Je n'ai pas voulu imiter plus les uns

que copier les autres ; ma pensée n'a pas été davantage d'arriver au but oiseux de l'art pour l'art. Non ! j'ai voulu tout simplement puiser dans l'entière connaissance de la tradition le sentiment raisonné et indépendant de ma propre individualité. Savoir pour pouvoir, telle fut ma pensée. Etre à même de traduire les mœurs, les idées, l'aspect de mon époque selon mon appréciation ; être non seulement un peintre, mais encore un homme ; en un mot faire de l'art vivant, tel est mon but. »

Malheureusement, peu d'années après, Courbet tombe dans l'exagération. Dans le discours qu'il prononça en 1861 au Congrès artistique d'Anvers, il s'écrie : « Le fond du réalisme, c'est la négation de l'idéal, à laquelle j'ai été amené depuis quinze ans par mes études, et qu'aucun artiste n'avait jamais, jusqu'à ce jour, osé affirmer catégoriquement (1). »

Le fond du réalisme, c'est la négation de l'idéal ! Voilà donc le grand principe de l'école dont Courbet se prétend l'inventeur. Avec de semblables idées, on proclame tout simplement la négation même de l'art. Faut-il, après cela, s'étonner que le public, et même la majeure partie des critiques d'art, aient donné au mot *réalisme* une acception qu'il n'eut jamais dans la logique du passé ! Jadis, c'était la sincérité dans l'art, la nature poursuivant son œuvre dans l'esprit ; aujourd'hui, le réaliste à outrance fait de l'artiste un artisan qui ne se borne pas seulement à prendre la réalité pour modèle exclusif, mais choisit surtout dans cette réalité les sujets les

---

(1) M. E. Gressin Dumoulin, *Compte rendu des travaux du Congrès artistique d'Anvers*, p. 173. Anvers, 1862.

plus vulgaires, les aspects les plus bas, les types les plus laids. Le but de l'art est-il donc de choisir des trivialités écœurantes pour les reproduire absolument comme elles sont? Autant supprimer les artistes; autant nier la haute mission sociale de l'art.

Hâtons-nous de le dire, Proudhon condamne énergiquement ces tendances dans son beau livre *Du Principe de l'art.* Il a soin de déclarer que l'idéal est la condition première de toute œuvre d'art, seulement il veut que sa recherche puisse se concilier avec l'étude de la nature. « J'en étonnerai plus d'un, dit-il, en affirmant que l'art est, comme la nature, tout à la fois réaliste et idéaliste; que Courbet et ses imitateurs ne font nullement exception à la règle; qu'il est également impossible à un peintre, à un statuaire, à un poète, d'éliminer de son œuvre soit le réel, soit l'idéal, et que, s'il l'essayait, il cesserait par là même d'être artiste. »

Oui, le réel doit épouser l'idéal, mais il ne peut le dominer. Telle est la conclusion que l'étude du réalisme nous suggère.

Après avoir parlé des deux écoles mères, c'est-à-dire du réalisme et de l'idéalisme, occupons-nous des tendances qu'elles ont développées et commençons par le

Symbolisme

qui est une des plus hautes expressions de l'art, car celui-ci, dans son histoire comme dans son essence, est bien souvent le symbole lui-même, qu'il soit mythologique, allégorique, chrétien ou emblématique.

Le symbolisme existera aussi longtemps que l'homme aura une religion ou que l'art aura pour mission de représenter une idée ou un sentiment soit sous des formes frappantes directes, soit sous des formes conventionnelles qui éveillent certaines idées ou certains sentiments.

Contrairement au naturalisme qui dissèque les détails, le symbolisme généralise des idées larges, synthétise des rêves, restaure la subjectivité. Le symbole habille l'idée, la passion, l'époque d'une forme sensible et les caractérise avec ses grands attributs. Il matérialise l'invisible, traduit la retraite au plus profond de l'être humain aux diverses époques de l'humanité, suit de près l'évolution de l'idée religieuse. C'est le trait d'union entre la conception religieuse et la conception esthétique d'un peuple. Les anciens symboles changent de physionomie avec l'esprit nouveau qui se glisse en eux. Au naturalisme grossier des premières phases de l'humanité, succèdent les diverses combinaisons de l'anthropomorphisme égyptien, assyrien et grec. Les dieux sont d'abord confus, souvent hideux, car les visions intellectuelles sont encore fantastiques. Ils sont alors un mélange de formes humaines et animales, mais lentement ils finissent par prendre cette haute expression définitive si bien développée en Grèce.

Dans toutes ses grandes manifestations, l'art a donc été symbolique. En Egypte, le symbolisme reçut un épanouissement magistral, car tout y parle le langage mystique : l'architecture, la sculpture, la peinture. En Assyrie, le symbole se complique au point de demander une véritable initiation. Voyez ces taureaux ailés qui gardent l'entrée

des palais. Ils participent en même temps de la nature de l'aigle, du lion, du taureau et de l'homme!

Tout symbole est d'ailleurs vrai s'il est la véritable incarnation de l'idée qu'il représente. La beauté pure ne lui appartient pas nécessairement; mais, à mesure que l'esprit humain s'épure, le symbole se simplifie et se dégage des conceptions trop fantastiques. Entre les symboles obscènes de Siva ou les nombreuses incarnations étranges de Vishnou et les dieux placides du panthéon grec, il y a des abîmes insondables.

Le symbolisme est nécessaire. Nous devons nous incliner devant ses conceptions, et l'art moderne doit lui consacrer une large place. On peut exprimer des sentiments élevés avec toute l'habilité technique imaginable. On doit même chercher à obtenir ce résultat, et le symbolisme moderne, qui a pour domaine principal l'art religieux, réalisera, par l'idéalisme, la force dans la pensée, dans la conception; tandis qu'il atteindra, par le réalisme, la sincérité dans l'observation.

Si le symbolisme a été et sera de tous les âges, le

Classicisme

au contraire, marque les tendances esthétiques d'une époque déterminée.

Disons-le toute de suite, on ne doit pas confondre cette tendance spéciale avec l'étude même des chefs-d'œuvre de l'art classique grec ou gréco romain dans lequel elle a puisé certains principes généraux. En d'autres termes, le classi-

cisme n'est pas une traduction directe et fidèle de l'art antique. Tel qu'il a fait école, il marque simplement une période d'engouement pour les chefs-d'œuvre de l'antiquité dite classique, c'est-à-dire grecque, mais surtout romaine impériale, interprétés conventionnellement. Les œuvres qu'il nous a laissées, ont longtemps fourni les uniques modèles pour l'enseignement dans nos académies, à tel point même que le classicisme, tel qu'il a été caractérisé par ses chefs d'école, David en France ou Van Brée et Navez en Belgique, est devenu synonyme d'art académique, et nous prouverons plus loin, — lorsque nous aborderons le chapitre de l'enseignement, — que les erreurs du classicisme sont aussi celles de l'enseignement dans les académies.

Ceci dit, examinons, de plus près, comment naquit le classicisme qui, de France où il se forma, vint, grâce à certains événements politiques, s'implanter et se développer en Belgique.

L'esprit général de la Renaissance italienne, fut hanté par le culte de cette beauté idéale qui ennoblit l'art grec. Il souleva une passion de la chair et conduisit les artistes du xve, du xvie et du xviie siècle, à concevoir des œuvres qui s'imposeront toujours à notre profonde admiration. Faut-il citer, dans l'école italienne, Donatello, Verocchio, Raphaël et Michel-Ange; dans l'école française, Jean Goujon, Germain Pilon, Nicolas Poussin et Lesueur; dans l'école flamande, enfin, Pourbus, Otto Vœnius, Rubens et leurs disciples? Malheureusement, la pureté de l'art ne se maintint pas longtemps à la hauteur de ce niveau. Les maîtres de génie

disparurent, les traditions se perdirent avec l'amour des grandes conceptions et des belles lignes. D'autre part, la représentation constante des mêmes idées, l'absence d'invention et de pensée nouvelle, l'influence des Watteau, des Boucher et des Van Loo, avec leurs œuvres mièvres et pleines de sotte afféterie quoique agréables et pittoresques, l'exagération maniérée des formes courbes dans le style Pompadour et, finalement, les dévergondages du XVIIIe siècle précipitèrent l'art dans une véritable décadence.

Une réaction s'imposait dans les mœurs comme dans l'art. Vint alors le classicisme, plus calme, plus froid, qui eut David pour principal porte-drapeau.

Le but de la tendance nouvelle, était de ramener l'art en décadence aux sentiments élevés, aux sujets héroïques, à la pensée noble, à la pureté du style. Malheureusement, ces beaux projets firent naufrage dans l'application. La réforme eut le tort de chercher à faire revivre une esthétique surannée en opposition directe avec le développement constant de l'âme humaine. « Rejetant de propos délibéré tous les systèmes de peinture dont la France s'était engouée à diverses époques, dit Maxime Du Camp, il voulut aller chercher dans l'étude exclusive de l'art antique un point de départ nouveau; il ne s'inquiéta ni des hommes ni des événements qu'il voyait ; il remonta maladroitement le courant des siècles et s'éprit d'une admiration sans bornes pour des costumes, des attitudes, des mœurs, qui n'avaient plus leur raison d'être; à force de vivre dans le passé, il ne vit plus que le passé ; les faits les plus simples lui apparurent à tra-

vers des apothéoses olympiennes; il oublia toute vérité; il donna à ses personnages des apparences raides et guindées qui convenaient mieux à la statuaire qu'à la peinture, et, croyant naïvement retrouver la tradition perdue de l'antiquité, il inventa une tradition nouvelle. Son école fut aussi fausse que celle qu'il détruisait; mais, en vertu de cette loi fatale des contrastes qui pousse toujours les choses humaines vers les extrêmes, elle devint aussi sérieuse, aussi froide, aussi gourmée que celle qui disparaissait avait été frivole, sémillante et débraillée. »

Cet acte d'accusation est juste. Le classicisme, que la réaction blâma peut-être un peu trop en traitant David et ses adeptes de « perruques », repose sur une erreur de principe; mais on trouve néanmoins dans ses œuvres une incontestable correction de dessin, voire même une certaine noblesse.

Le classicisme eut d'ailleurs le tort évident de prendre une partie de l'antiquité pour modèle exclusif au lieu de la choisir pour point de départ; il a imité, copié au lieu d'étudier. Il a oublié que chaque époque a sa manière de voir et qu'il appartient à l'artiste d'en formuler librement l'expression. D'autre part, les « classiques » ont été fatalement entraînés à n'étudier que les œuvres gréco-romaines. Ils n'ont pas connu les remarquables chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque de la belle époque d'Ictinos, de Mnésiclès, de Phidias, d'Alcamènes ou de Polyclète. Ils n'ont donc pas puisé aux grandes sources!

Aujourd'hui le classicisme de David est mort, et les rares œuvres qui rappellent encore ses tendances, ne

sont plus « classiques » dans le véritable sens du mot. Elles appartiennent plutôt au domaine de la convention froide.

Chaque fois que l'esthétique s'est perdue dans la poursuite d'un idéal faux, elle a senti la nécessité de se retremper dans un retour vers la nature. Tout excès appelle une réaction. C'est ainsi que le classicisme conventionnel conduisit à la première phase du réalisme moderne, c'est-à-dire au

Romantisme.

Ce mot vague ne répond pas bien à l'idée qu'on lui a fait exprimer, mais il éveille cependant le goût pour les choses du moyen âge par lequel il débuta : scènes d'histoire, fables, légendes, etc. Les populations romanes ayant les premières nourri le génie de cette époque, le mot « romantisme » arriva à désigner tout ce qui a trait au moyen âge. Plus tard, en France et en Allemagne, on l'adopta définitivement pour traduire une nouvelle direction donnée au goût : la volonté de nier les règles mortes de l'ancien classicisme pour ramener tout au moyen âge, la religion, les mœurs, la politique, l'art.

Tel est le romantisme proprement dit. Il fit pour le moyen âge, ce que le classicisme avait fait pour l'antiquité classique.

Dans un discours prononcé au Congrès artistique et archéologique de Gand en 1858, nous avons exposé les tendances de la peinture dans l'école flamande de 1830.

On nous pardonnera de lui emprunter l'esquisse du romantisme (1).

L'importance excessive accordée par le classicisme à l'étude de l'imitation de l'art antique, au détriment du caractère individuel de la nature, ainsi que l'exclusion de la couleur pour la ligne; finit par provoquer une réaction nouvelle, le romantisme de 1830. Ce mouvement ne se déclara ni avec moins de violence, ni avec moins de folie et d'exagération que le classicisme de Louis David. Cette fois, on excluait le dessin et la ligne, pour la couleur et l'effet. On s'éloignait complètement de l'antiquité pour se plonger dans le moyen-âge.

L'étude des maîtres de la Renaissance, et surtout celle de l'école de Rubens, fut de nouveau mise en honneur. Elle ramena les artistes vers l'observation de la nature, mais, dans le premier moment de la réaction, on ne rêva que couleur et effet, sans conserver aucun souci de la ligne ou du dessin.

L'engouement pour le moyen-âge fut aussi vif que l'avait été celui de l'antiquité gréco-romaine; et si, dans l'école classique, les ateliers étaient garnis de chaises curules, de lances, de casques et de boucliers grecs ou romains; si les élèves les plus exaltés de David se promenaient, dans les rues de Paris, vêtus en Agamemnon et en Pâris; sous l'influence du romantisme, on ne rêva plus que poignards, dagues, rapières, rues étroites et sombres, escaliers tortueux,

---

(1) *Annales de la Société royale des beaux-arts et de littérature de Gand,* t. VII, année 1857-1858, p. 336 et suiv.

vieux bahuts, cuirs dorés, et on chercha à se transformer par le costume, les cheveux et la barbe, autant que possible, en chevaliers du moyen-âge.

Telles sont les grandes lignes du romantisme et c'était, on le voit, une convention élevée sur les ruines encore chaudes d'une autre convention.

Folies et exaltation! soit; mais si l'on peut reprocher au romantisme d'avoir négligé en général le dessin, la forme, le style dans la composition, on doit toutefois forcément lui reconnaître certaines grandes qualités. Il détrôna le classicisme de David, marqua un retour vers la nature, le mouvement, la vie, et força les artistes à relier les chaînons épars de la tradition flamande en ressuscitant l'étude et le goût des combinaisons riches de lumière et de couleur.

Cependant, ne le cachons pas, le romantisme n'a pas précisément le droit de revendiquer une protestation de vie contre l'esprit de mort. Cette illusion existe plutôt dans le principe que dans le résultat. La tendance nouvelle fut aussi conventionnelle que le classicisme, mais à un autre point de vue. « David, dit Chesneau, s'était enfermé dans le monde païen, le romantisme s'enferma dans le monde chrétien, et, en particulier, dans le moyen âge de Walter Scott. David avait tenté de faire revivre un idéal mort comme sa langue; le romantisme tenta de faire revivre un autre idéal mort aussi comme sa langue, tentative non moins vaine... David avait osé penser par lui-même, les romantiques acceptèrent la pensée du voisin; mais, en somme, Grecs, truands, martyrs, toréadors..., tout cela était également faux, ridicule et plat. Ce que nous reprochons au romantisme, ce

n'est pas tant son aveuglement en face de la vie moderne, ce n'est pas tant de s'être cantonné tour à tour dans deux ou trois périodes de l'histoire, que de n'avoir même pas doué de souffle les époques où il se reportait; c'est de s'être fait un jeu puéril d'une exactitude de surface, peut-être apocryphe, et de n'avoir pas exprimé la vie qu'il interrogeait, percé l'acier du gantelet pour nous montrer une main capable d'une chaude étreinte, le buffle du baudrier pour nous laisser voir les battements d'un cœur. Ce que nous reprochons au romantisme, c'est d'avoir exécuté, non des œuvres d'art (œuvres de création), mais des images; c'est d'avoir *copié* au lieu d'*interpréter* (1). »

Gros, Géricault, Delacroix et Decamps, en France, comme Wappers, De Keyser et De Brackeleer, en Belgique, sont les grands hommes de cette école. Aujourd'hui la tendance est morte. Certes, le romantisme a été conventionnel, mais nous lui devons cependant des qualités réelles dont l'art moderne profite encore, bien qu'il ait une tendance à les négliger : le sentiment de la couleur, les grandes compositions historiques pleines de mouvement, les qualités techniques de la facture, la fougue, l'entrain, l'enthousiasme artistique.

Passons au

Naturalisme,

qui est un héritage du réalisme moderne — avec lequel on le

---

(1) Ernest Chesneau, *Les Chefs d'école,* p. 366 et 367. Paris, 1864.

confond d'ailleurs souvent, parce que les deux écoles procèdent de la nature.

Le réalisme, pris dans la bonne acception, est la sincérité dans l'art, l'observation de la nature, la recherche du réel, vrai mais beau. Le naturalisme, au contraire, interprète moins la nature qu'il ne la copie en la serrant le plus près possible. Le réalisme peut être puissant et noble, large et grand; le naturalisme manque souvent d'élévation. Le réalisme peut donner ce que l'on appelle le « morceau de peinture », la « tâche de couleur »; mais le naturalisme ne produit que la peinture au microscope, l'analyse minutieuse de la réalité matérielle, l'abstraction de toute synthèse esthétique; en un mot, le « microbisme » dans l'art.

Cette puissance d'analyse qui portait l'éminent critique anglais Ruskin « à saisir dans chaque fleur, dans chaque herbe, roche ou nuage, une beauté distincte que l'artiste a le devoir d'étudier avec une exactitude toute scientifique », ne peut que porter préjudice à la majesté de l'art dont le but n'est pas l'imitation directe. S'il en était autrement, l'habilité suprême pour le paysagiste consisterait à permettre de compter le nombre de feuilles des arbres!

Restent à examiner

l'*Impressionnisme*

et le luminisme, qui dérivent de l'école du réalisme.

Reproduire les aspects magiques qui nous frappent dans l'observation de la nature, de manière qu'ils traduisent fidèlement l'*impression* reçue, tel est le but de l'impression-

nisme (1). Or, par son actualité, cette tendance appelle spécialement notre attention.

Voici les grandes lignes de son programme : recherche des vives luminosités naturelles, étude exclusive de la réalité vivante, choix de sujets empruntés soit au paysage, soit à la vie contemporaine, travail rapide et direct devant la nature même.

L'impressionnisme chercha longtemps la technique particulière qui devait le caractériser et répondre à ses nouveaux principes d'art. D'abord, on s'efforça d'obtenir l'effet désiré en appliquant les couleurs sur la toile ou le panneau par larges empâtements truellés avec vigueur. La « touche » varia alors avec l'individualité et la forme des choses; elle fut courbe pour tourner des surfaces rondes, souple, légère, lourde ou accusée suivant le sens intime de la chose représentée.

Cependant, afin d'éviter les petites ombres que projettent ces empâtements, on en vint, peu à peu, à les supprimer et à substituer au mélange sur la palette le *mélange optique*.

Et c'est dans ce dernier principe qu'il faut chercher le secret du véritable impressionnisme proprement dit. En d'autres termes, l'impressionnisme, tel qu'il a été formulé à la suite des savantes expériences faites notamment par Rood, Young et Maxwell, sur la théorie scientifique et la perception des couleurs, établit une distinction nette entre le

(1) Ce fut, dit-on, une pochade de Claude Monet appelée « Impression » qui donna naissance à l'impressionnisme.

mélange optique et celui des pigments — qu'il considère comme inférieur.

De là ce nouveau et étrange principe : *Dans la peinture, le mélange doit se faire sur la rétine du spectateur et non sur la palette du peintre.*

Cette loi, qui renverse toutes les théories admises jusqu'à ce jour, demandait naturellement une technique nouvelle. Dans la nature, disent les grands adeptes de l'impressionnisme, c'est la lumière qui imprime à chaque objet le charme particulier que les peintres ont toujours cherché à rendre par la combinaison, sur la palette, des matières colorantes ; mais ce mélange donne malheureusement, dans certains cas, des effets entièrement opposés à ceux que l'on attendait. « Ainsi, dit Rood, tandis que le mélange d'une couleur jaune avec une couleur bleue donne invariablement une teinte verte d'une intensité variable, le mélange de la lumière bleue avec la lumière jaune donne un blanc plus ou moins pur, mais ne donne jamais rien qui approche du vert (1). »

Quelle est maintenant la technique proprement dite des impressionnistes ? Elle a été conçue par Mile, en 1839, et elle consiste à disposer, très près l'un de l'autre, un grand nombre de petits points colorés rappelant chacun la couleur spéciale qui anime les mille parties de l'objet figuré. De là, négation de la ligne enveloppante, du contour, en un mot de la forme, et traduction du sujet par un

---

(1) O.-N. Rood, *Théorie scientifique des couleurs et leurs applications à l'art et à l'industrie*, p. 104. Paris, 1881.

pointillé raréfié ici, là dense, une mêlée de tâches qui se pénètrent comme des cercles d'ondes et donnent à la peinture, si on l'examine de près, l'aspect étrange d'une tapisserie bigarrée. Lorsque l'on admire le travail à une distance convenable, prétendent les adeptes de la tendance que nous étudions, la « fusion optique » s'opère, et alors les teintes, en se mélangeant, en se combinant, donnent au tableau le véritable aspect harmonieux et vif de la nature. Mais laissons parler M. Rood. « Dans la peinture à l'huile, dit-il, le peintre tire habilement parti du mélange des couleurs qui se fait sur la rétine du spectateur ; ce mélange leur prête un charme magique, parce que les teintes semblent plus pures et plus variées, et, comme l'apparence du tableau change un peu suivant que le spectateur s'en approche ou s'en éloigne, il semble en quelque sorte devenir vivant et animé. Les tableaux à l'huile dans lesquels le peintre n'a pas profité de ce principe subissent un désavantage évident : à mesure que le spectateur recule, les couleurs adjacentes se fondent ensemble, que l'artiste l'ait voulu ou non; et, si celui-ci ne l'a pas prévu, un effet nouveau et tout à fait inférieur ne manque pas de se produire. Dans l'aquarelle, la même manière de peindre est constamment employée sous forme d'un pointillage plus ou moins marqué, grâce auquel le peintre peut obtenir certains effets de transparence et de richesse, auxquels, sans cela, il lui serait impossible d'arriver. Si le pointillage est régulier et très évident, il donne quelquefois à la peinture un air mécanique qui n'est pas tout à fait agréable; mais, quand on l'emploie d'une manière convenable, c'est un

moyen précieux et qui se prête bien à l'expression de la forme (1). »

Pour donner une idée encore plus nette de ce pointillage mécanique, nous citerons les paroles d'un critique français, M. F. Féneon, grand adepte du néo-impressionnisme, décrivant le ciel dans un tableau qu'il analyse. « Ce pâle et ardent ciel estival, dit-il, affirme sa qualité par une *tavelure* de bleu ; dans ce bleu tombe un *semis* d'orangé clair décelant l'action solaire ; et ces couleurs, dont la résultante optique a une tendance au blanc, se *ponctuent* d'un rose, complémentaire du véronèse qui *crête* la ligne des arbres. A deux pas, l'œil ne perçoit plus le travail du pinceau : ce rose, cet orangé et ce bleu se composent sur la rétine, se coalisent en un vibrant chœur, et la sensation du soleil s'impose (2). »

Nous ne contestons pas la valeur scientifique des curieuses expériences de MM. Rood, Maxwell et Young, mais nous doutons, avec raison, qu'on puisse les appliquer à l'art. A moins de renier les chefs-d'œuvre du passé et ceux de l'école moderne, l'art ne pourra jamais épouser cette facture pointillée, trop machinale pour être esthétique. S'il en était autrement, le praticien qui parviendrait à cribler sa toile des tâches nécessaires et justes, réaliserait l'idéal de l'école. Tout au plus pourrait-on exiger de cet artiste beaucoup de patience, une connaissance assez développée de la théorie scientifique des couleurs et un œil subtil.

(1) O.-N. Rood, *Théorie scientifique des couleurs*, p. 243.

(2) *L'Art moderne*, 1886, p. 300 (L'Impressionnisme aux Tuileries).

L'instinct du beau n'aurait pas de place dans ce travail, qui fait abstraction absolue d'une des plus grandes qualités de la peinture : la *touche,* cette expression éloquente de la personnalité de l'artiste et de la nature particulière des choses.

Il est vrai que tous les adeptes de l'impressionnisme ne s'inclinent pas devant le principe de ce pointillage. Plusieurs appliquent simplement leurs couleurs à plat et les mélangent sur la palette même ; mais, sous prétexte de saisir les « fugitives apparences du spectacle de la nature », ils se contentent souvent de produire de véritables « pochades », indignes de l'art. Leur erreur est celle de l'écrivain qui s'arrête au brouillon, et ils abandonnent le travail au point où commence la difficulté.

En réalité, l'impressionnisme n'est pas une tendance de l'art. Le mot lui-même est mal choisi, car toute œuvre sincère doit produire une *impression,* mais la seule qualité qu'on ne peut lui contester est d'avoir généralisé l'étude du « plein-air » et c'est un titre.

Voici enfin le

Luminisme

qui se développe également dans le large sillage du réalisme moderne.

C'est parmi les paysagistes de l'école des Courbet, des Corot, des Millet et des Rousseau, que le sentiment de la lumière se manifesta avec le plus de force, bien que plusieurs peintres d'histoire n'aient jamais négligé de travailler

le plein-air. On sait que Gros, notamment — un élève de David — possédant, au suprême degré, ce sentiment des « luminosités » jetait, avec une habilité étonnante, ces « nappes lumineuses qui arrêtent le regard de l'observateur » (1).

Le luminisme ne nous révèle donc rien de bien nouveau. L'air doit circuler dans les tableaux, et tout artiste vraiment sincère qui sait observer la nature et saisir le charme magique de ses divers aspects, sera et doit être luministe. Est-ce à dire que la lumière seule doive faire l'objet de ses recherches? Nullement, et certains peintres modernes ont même le défaut de vouloir établir une distinction entre la couleur et la lumière —, ce qui est une erreur. Dans l'art, tout se lie, et la couleur, c'est la lumière. En d'autres termes, ce n'est pas avec du « luminisme » que l'on fait un tableau, mais c'est avec cet élément qu'on l'éclaire. Le luminisme est moins une tendance qu'une qualité de l'art. Il se confond avec le sentiment général de la sincérité dans l'œuvre esthétique.

Concluons. — On donne beaucoup trop d'importance à certaines tendances artistiques dans lesquelles on cherche la manifestation d'écoles distinctes. C'est confondre les qualités du style, avec le style même. Certes, l'art moderne doit être vrai et sincère. Il doit marquer un retour vers la nature, car c'est une impérieuse exigence de l'époque, mais ce n'est pas une raison pour qu'il soit exclusivement naturaliste, réaliste, impressionniste ou luministe dans l'accep-

---

(1) E. CHESNEAU, *Les Chefs d'école*, p. 82. Paris, 1864.

tion générale, et souvent mauvaise, de chacun de ces termes — d'ailleurs vagues.

En matière d'esthétique il faut admettre l'éclectisme qui, pour atteindre le but proposé, prend le bon où il le trouve. C'est le seul moyen de profiter des sages leçons du passé, en donnant satisfaction aux exigences du présent. L'absolu, en matière d'esthétique, n'a jamais caractérisé les grandes écoles de l'antiquité ou de la renaissance. Il doit infailliblement mener sinon à la convention, tout au moins à l'exagération ou à la décadence.

L'*idéalisme* donne au beau la véritable noblesse que sa nature comporte : empruntons-lui donc l'élévation de la pensée et l'expression des sentiments délicats. Le *réalisme,* bien interprété, préconise la sincérité nécessaire dans l'art : demandons-lui le moyen de donner à notre œuvre, élevée par la pensée, le souffle vital qui marque, dans la pratique, le retour à la nature. Prenons encore au *classicisme* la correction du dessin, et complétons notre programme par la recherche du sentiment riche de la couleur qui brille dans le *romantisme.* Élevée sur ces bases, l'œuvre d'art aura toutes les qualités de l'*impressionnisme* ou du *luminisme* sans en partager les défauts ou les erreurs d'interprétation.

Il nous semble d'ailleurs que l'esthétique contemporaine doit consacrer, dans un juste équilibre, l'union du réalisme et de l'idéalisme : le premier élément donne la vérité dans l'observation et les qualités d'une technique savante ; le second, à son tour, fait de l'artiste un penseur ayant notion de la haute mission sociale de l'art. Et la synthèse de cette esthétique, dégagée de toutes les abstractions

métaphysiques de la philosophie spéculative et de toutes les erreurs matérielles de la méthode empirique, pourra se résumer en deux mots qui sont l'essence même du beau : *science et art!*

« L'idéalisme, soutenu par de fortes études pratiques, dit Chesneau, est la seule voie où les artistes puissent trouver une interprétation pour tous les besoins esthétiques de l'âme humaine (1). »

Oui, le réalisme doit se combiner avec l'idéal — car le beau parfait n'est pas complètement réalisé dans la nature, a dit Paul Voituron (2). « Toute tendance réaliste qui ne subit pas heureusement cette épreuve est condamnée d'avance (3). » D'autre part, le spiritualisme dans l'art ne peut se perdre dans un idéalisme contre nature, sans priver la majorité des personnes de la force que procurent les jouissances esthétiques.

Il s'agit donc de fonder la noble « alliance » de l'idéal et du réel. L'idéal sans le réel reste abstrait, et le réel sans l'idéal tombe dans le trivial ou le grossier.

Lorsque l'esthétique contemporaine aura combiné l'idéal avec le réel, elle deviendra vraiment nationale et sauvera notre art du cosmopolitisme général qui tend à l'envahir, car c'est l'ignorance des véritables principes de la philosophie du beau qui conduit nos artistes à chercher leurs

---

(1) E. Chesneau, *Les Chefs d'école*, p. 306. Paris, 1864.

(2) *Recherches philosophiques sur les principes de la science du beau*, t. Ier, p. 353. Bruxelles, 1861.

(3) E. Chesneau, *L'Art et les Artistes en France et en Angleterre*, p. 41. Paris, 1864.

inspirations à l'étranger. Et, cependant, quel danger! L'histoire de notre école le prouve; c'est à l'influence étrangère que nous devons rattacher les grandes phases de décadence qui ont affaibli notre nationalité artistique. Qui a rompu la tradition si magistrale de l'art des van Eyck et des Quentin Metsys? C'est Otho Vœnius; c'est encore Floris et quelques autres Flamands « italianisés ». Il a fallu le fécond génie de Rubens et l'énergique talent des autres maîtres du XVIIe siècle, pour réagir contre cette tendance et infuser dans nos artères le sang maternel affaibli. Et plus tard encore les mêmes antagonismes se manifestèrent. Le classicisme, venu de France avec David exilé, figea de nouveau notre sentiment de la forme et refroidit notre puissant instinct de la couleur. Peu de temps après, ce furent les tendances germaniques qui tentèrent de se généraliser, et aujourd'hui, enfin, nous luttons contre les exagérations, également étrangères, du jeune réalisme et de l'impressionnisme français.

Si nous avions eu une culture esthétique suffisante, nous aurions pu résister à ces diverses influences en développant des principes artistiques plus conformes à nos sentiments. Mais nous avons négligé l'éducation de nos artistes, et ceux-ci sont devenus des praticiens qui savent peindre ou modeler, mais qui sont incapables de penser. Fatalement ils ont été entraînés à se tourner vers l'étranger pour lui demander la lumière qui leur fait défaut. Or, quand une école perd son esprit national et dément l'originalité de sa race, elle frise infailliblement la décadence. L'habileté seule du métier ne saurait jamais assurer à l'art le

principe vital nécessaire à son épanouissement. Au contraire, partout où les qualités matérielles du procédé ont dominé celles de la pensée, de la composition ou de l'expression, l'art a toujours frisé la décadence.

Pour terminer ce chapitre, jetons un coup d'œil sur le tableau synoptique dans lequel nous avons cherché à établir la parenté qui unit les principaux systèmes philosophiques du beau aux écoles et celles-ci aux principales tendances artistiques dans le passé, le présent et l'avenir.

SYSTÈMES D'ESTHÉTIQUE.	ÉCOLES.	TENDANCES.
	A. — PASSÉ ET PRÉSENT.	
Esthétique spéculative.	Idéalisme	Symbolisme. Classicisme.
Esthétique empirique.	Réalisme.	Romantisme. Naturalisme. Impressionnisme. Luminisme.
	B. — AVENIR.	
Esthétique expérimentale.	Idéalisme et réalisme.	Élévation de la pensée. (Sujet.) Vérité dans l'observation. (Rendu.)

CHAPITRE II.

NATURE, IMPORTANCE ET MISSION DE L'ART.

I

Qu'est-ce que l'art? — Évolution du sentiment du beau. — Naissance des différents arts. — Place de l'art dans la vie humaine. — Son rôle dans la société. — Conclusions.

Qu'est-ce que l'art? Les définitions varient à l'infini, mais toutes éveillent cependant le sentiment général du beau.

C'est aux principes de la méthode expérimentale que nous aurons encore recours pour étudier la source et le mécanisme de l'art. Eux seuls peuvent, en effet, nous donner des définitions qui s'adaptent à tous les milieux et à toutes les circonstances. Pour connaître l'art, a dit Pfau, il faut savoir d'abord ce qu'est l'homme (1).

(1) LOUIS PFAU, *Études sur l'art*, p. 154. Bruxelles, 1862.

Nous savons qu'à certaines sensations nerveuses répondent des images et que, d'autre part, les sentiments impriment à ces images un développement d'autant plus fort que les sens mis en éveil sont plus subtils ou plus directement frappés.

Dans ce rapport de l'image à l'esprit, réside le germe de l'art (1). Aussi, dans ses *Études sur l'art,* Pfau a-t-il résumé cette vérité par ces mots : « L'art est la reproduction sensible de l'idéal. C'est la transmigration de l'objet, passant par les sens, se résumant dans la conscience, pour renaître dans la réalité sous une forme supérieure qui révèle son essence. C'est la première ébauche de la vérité encore entachée de sensualité ; c'est la première étape de la pensée, encore renfermée dans le sentiment (2). »

L'art est donc un instinct, une fonction de notre organisme, un besoin de l'esprit, qui, pour se manifester, prend diverses formes : poésie, musique, peinture, sculpture, architecture, suivant que certains sens de la vue ou de l'ouïe sont plus spécialement excités.

Grâce à son origine psychologique, l'art s'est manifesté dès l'aurore de l'humanité. Faisons donc un saut immense dans le passé et supposons-nous au milieu de l'âge lointain de la pierre taillée — avec lequel débute l'humanité. Seuls deux sentiments animaient spécialement l'homme préhistorique : la satisfaction des besoins nutritifs et celle des besoins sensitifs. En tête de ces derniers se place l'*instinct*

(1) G. Séailles, *Essai sur le génie dans l'art* p. 94. Paris, 1883.
(2) Louis Pfau, *Études sur l'art,* p. 183.

génésique (1), et c'est dans cette énergique nécessité vitale même, que se cache le véritable germe du *sentiment de la parure,* qui, lui-même, par une transition lente, conduit à l'expression matérielle du *sentiment du beau,* c'est-à-dire à l'*art proprement dit.*

Développons cette thèse qui pourrait paraître étrange à première lecture. — D'abord les passions s'apaisaient brutalement, par la force, comme chez les animaux; mais, peu à peu, l'homme s'humanisant, un sentiment plus délicat vient l'animer. Il cherche à plaire. C'était une impulsion naturelle à laquelle il obéissait par instinct. Maintenant il a le désir d'être beau et de produire ce que la science moderne appelle une sensation avantageuse, une « impression génésique » favorable.

Un grand pas venait d'être franchi dans l'évolution de l'humanité, bien que le désir de faire impression, par le charme des formes physiques ou l'éclat de certaines couleurs, se retrouve aussi chez plusieurs animaux à l'époque spéciale du rut (2).

Ces sentiments innés du beau, commencent par donner naissance à la parure. M. Grant Allen l'a magistralement fait ressortir dans son *Évolution esthétique chez l'homme.* Or, la parure est le premier jalon sur la ligne qui marque le domaine de l'art.

L'instinct esthétique et l'évolution de l'art se déroulèrent

---

(1) CH. LETOURNEAU, *La sociologie,* p. 47. Paris, 1888.

(2) CH. DARWIN, *La descendance de l'homme et la sélection sexuelle,* trad. Moulinié, p. 383, t. II Paris, 1874.

lentement et, l'imagination aidant, les tendances artistiques deviennent de plus en plus nobles, à mesure que les facultés intellectuelles de l'homme se dégagent, peu à peu, de l'engourdissement cérébral primitif. Maintenant, à côté de la parure, se range le *tatouage* — dans lequel il faut chercher l'origine du *dessin* et de la *peinture;* car le tatouage suppose une « apposition quelconque de matières colorantes » inévitablement limitée par un contour. Ce contour, ce trait, c'est enfin le point de départ de la *ligne* et cet emploi de couleurs, c'est la première manifestation de la peinture.

Dans cette lointaine phase de l'évolution du sens esthétique, l'homme cache sa nudité par les ornements les plus fantastiques qui contournent les formes que son corps met en relief. Déjà prédominent cependant quelques couleurs; ce sont le rouge, le jaune, le bleu et le blanc, c'est-à-dire, abstraction faite de cette dernière, les trois couleurs primaires.

Et lentement s'épure le goût du beau. Les premiers motifs de tatouage sont géométriques, très simples, mais bientôt ils deviennent imitatifs, et alors l'homme s'efforce d'imiter la nature par le dessin.

Nouvelle évolution; nouvel essor. L'artiste est né. Il burine, avec un silex, dans l'ivoire ou le bois des cervidés, les animaux qui l'impressionnent le plus vivement. Les mammouths, les aurochs, les ours et le grand renne, deviennent le sujet de ses tentatives graphiques. C'est l'époque des cavernes.

Plus tard, l'homme ne se contente plus d'imiter, mais

compose certains motifs, certains groupes. Les animaux défilent alors en procession, les rennes se battent, le chasseur poursuit l'auroch ou le mammouth. L'homme réalise enfin le but de l'art : il travaille à la reproduction sensible d'un idéal, c'est-à-dire à la condensation intellectuelle des images qui ont frappé ses sens esthétiques.

L'art va dérouler désormais les différentes grandes phases qui le caractérisent. A côté du dessin se range la sculpture, tandis que l'architecture, d'un enfantement plus laborieux, laisse déjà soupçonner, dans le travail du bois et de la pierre, ses premières ébauches.

Dès le berceau de l'humanité, l'homme a donc éprouvé le besoin irrésistible de cultiver le sentiment du beau. C'est une force qu'il tient de la nature. L'être humain, nu et faible, n'a encore ni vêtements ni demeure, mais déjà il est artiste. Certes l'art s'exprime à des degrés divers chez les différents peuples, mais « c'est le besoin de tous les temps, de tous les hommes, de toutes les sociétés ; c'est le besoin universel (1) ».

D'autre part, l'histoire nous montre les rapports intimes qui relient toujours la pensée sociale à l'expression artistique des peuples. Partout la conception de l'art entraîne la nécessité d'exprimer, par des formes matérielles, la vie de l'esprit, et c'est pour cela qu'il est faux d'attribuer l'origine de l'art à un vain esprit d'imitation. Éveiller une idée ou un sentiment, voilà quel est le seul but de l'art. Dans

(1) EDOUARD FÉTIS, *L'art dans la société et dans l'Etat*, p. 6. Bruxelles, 1870.

l'Inde, en Égypte, en Assyrie, en Grèce, dans les catacombes et au moyen âge, l'art a été symbolique, social ou religieux. L'homme est double; il est esprit et sens. De là toute l'importance de la pensée dans l'art. Et voilà aussi pourquoi l'art a toujours été le soutien des religions. Les pyramides, les syringes et les temples égyptiens, les tours à étages de la Chaldée et de l'Assyrie, les temples souterrains de l'Inde, n'ont qu'une fin : celle de graver profondément dans l'âme de tout un peuple, les croyances de leur vie nationale.

Et à mesure que les mœurs se modifient, que les religions naissent et se transforment; que la mythologie, les dieux, le culte et le sacerdoce se développent, que la vie sociale s'affermit dans l'évolution du mariage, la famille, la propriété, la moralité, et dans la constitution des sociétés; l'art monte, grandit, et, majestueusement, développe ses grandes phases dans l'antiquité, le moyen-âge, la renaissance et les temps modernes!

Son empire est vaste. Nous ne pouvons passer ici en revue toutes les formes de l'art, depuis l'anthropomorphisme jusqu'au réalisme moderne. Notre but est de prouver que le sentiment esthétique tient à notre organisme et que son expression débute avec l'humanité même.

Il nous reste toutefois à envisager l'art au point de vue de la valeur de son importance et de la noblesse de sa mission. Quelle est la place de l'art dans la vie humaine? « Non seulement, dit M. Lefèvre, il embrasse les régions intermédiaires qui relient la nature à l'homme, mais il s'étend et s'irradie jusqu'aux plus hautes comme aux plus

humbles opérations de l'organisme; l'art règle les mouvements du corps, affine les sens, aiguise l'odorat même le goût, pare le visage, orne le vêtement, décore les ustensiles et les armes; les langues tiennent de lui la variété de leurs formes et l'adoucissement de leurs sons; et quelle n'est pas sa part dans l'ordonnance de la pensée, dans la logique de la science? (1) »

Privé du sentiment de l'art, l'homme se rapprocherait de l'animal. Sans l'art, nous saurions nous vêtir, nous loger, nous nourrir, constituer même des États; mais la « vie supérieure » ne s'ouvre qu'avec la notion du beau. « L'art a cela de particulier qu'il est à la fois supérieur et populaire, qu'il manifeste ce qu'il y a de plus élevé, et qu'il le manifeste à tous (2). »

Oui, l'art, compagnon fidèle de l'homme et soutien de la splendeur des religions, est une langue que tous les hommes doivent comprendre. C'est une « faculté humaine », une fonction dépendante de notre organisme, a dit M. Fétis, un jeu naturel d'une partie de nos organes (3). Il s'impose donc à tous ceux qui, s'intéressant aux destinées générales de l'humanité, ne peuvent négliger une des formes les plus nobles de son activité (4).

L'utilité de l'art, dans la société, est manifeste et elle n'a d'ailleurs jamais échappé à aucun esprit élevé. « L'art,

---

(1) André Lefebvre, *La philosophie*, p 536. Paris, 1879.
(2) H. Taine, *Philosophie de l'art*, p. 73. Paris, 1865.
(3) Ed. Fétis, *L'art dans la nation et dans l'Etat*, p. 8. Bruxelles, 1870.
(4) E. Chesneau, *L'éducation de l'artiste*, p. 52. Paris, 1880.

dit M. Jean Rousseau, représente une des trois faces de l'idéal que poursuivra toujours l'humanité, inextinguiblement altérée de beauté comme de vérité et de justice. Il console la vie en venant jeter le voile du beau sur le nécessaire ; il ennoblit ces besoins qui ne sont, en somme, qu'une expression de nos infirmités, puisqu'ils résultent de l'imperfection de notre être. Il fait du spectacle continuel que la nature déroule sous nos yeux et qu'il se charge de nous définir, un plaisir de tous les moments. Il nous donne la pleine possession de nous-mêmes et de la terre que nous habitons, en fixant le type, l'expression, la signification des êtres et des choses, toujours fugitive dans l'agitation de la vie, souvent vague dans les impressions mobiles de l'individu. Il élève les esprits et les caractères par cela même qu'il rend sensibles les grands principes d'ordre, d'harmonie, d'équilibre qui gouvernent l'univers et qui règnent dans le monde moral comme dans le monde physique. Il affine le goût, il exerce toutes nos facultés d'observation, il donne des ailes à l'imagination, et lui ouvre des royaumes sans limites. Enfin, habile à tout interpréter, assoupli à tous les sujets, l'art sait à la fois rendre les belles impressions, formuler les grandes idées, raconter les nobles actions, et tout cela dans une forme dont le sens est clair pour tous, dont tous subissent la séduction, et qui, de tous les langages, de tous les moyens d'expression, est incomparablement le plus universel et le plus populaire. Quoi de moins étonnant, dans ces conditions, que la souveraineté, le prestige persistant des arts? Quoi de plus simple que de voir cette haute et féconde culture devenir à la fois l'attribut distinctif des

nations les plus prospères et des civilisations les plus avancées (1)? »

Une bonne éducation artistique est donc d'un intérêt capital. C'est à peine si on peut soupçonner son importance au point de vue de la moralité, de l'intelligence, de l'intérêt matériel et de l'intérêt pécuniaire. Rien n'élève plus le niveau d'un peuple, que la capacité d'éprouver les jouissances esthétiques. La notion du beau est en même temps le fruit d'une civilisation et le principal de ses agents. L'homme vraiment civilisé n'est jamais étranger aux manifestations du sens esthétique. C'est la culture des arts qui a imprimé à la Grèce sa merveilleuse splendeur. Les arts sont plus que la fleur des civilisations : ils en sont à la fois la cause et la racine. Il n'est point de devoir plus noble que d'y initier les peuples.

L'art a une mission sociale : épanouir l'idéal esthétique et développer le bien, qui n'est autre chose que l'union du beau et de la logique. On ne peut repousser la culture des arts au nom d'aucun intérêt sérieux. Elle multiplie la somme de nos jouissances et grandit l'essor de nos facultés.

Il nous reste à insister sur le rôle éminemment civilisateur de l'art reconnu par toutes les grandes nations qui lui ont emprunté un des principaux éléments de leur puissance. « Un peuple qui cultive les arts ne peut qu'être accessible aux bons sentiments (2). » L'art élève l'homme, le pousse

---

(1) *Exposition des académies et écoles des beaux-arts et congrès de l'enseignement des arts du dessin.* — Ministère de l'intérieur, introduction, p 3. Bruxelles, 1869

(2) ED. FÉTIS, *L'art dans la nation et dans l'Etat,* p. 9 Bruxelles, 1870.

à rejeter le mal pour le bien, le laid pour le beau. « Dix mille individus, dit M. Havard, se réunissant pour écouter la lecture d'un poème, pour admirer des tableaux, contempler des statues ou faire de la musique, ne sauraient constituer un danger pour la paix publique. Cinq cents individus se réunissant pour boire avec excès, peuvent mettre la cité en péril (1). » Il y a une concordance intime, une étroite connexité, entre le degré de civilisation d'un peuple et le développement qu'il a imprimé aux beaux-arts. L'histoire est là pour le prouver : les arts sont le corollaire de la civilisation. Aux nations robustes, les grandes phases de l'art ; aux sociétés en décomposition, sa décadence. Nier la majesté féconde de l'art, dont la nature entière est le domaine, c'est chercher à établir le triomphe de la matière. Or, l'art est en même temps esprit et pensée, et jamais la matière ne tuera la pensée.

Le rôle civilisateur de l'art est d'ailleurs d'autant plus facile à poursuivre, que « l'étude de l'art, a dit Guizot, a ce charme incomparable qu'elle est absolument étrangère aux affaires et aux combats de la vie. Les intérêts privés, les questions politiques, les problèmes philosophiques divisent profondément et mettent aux prises les hommes. En dehors et au-dessus de toutes ces divisions, le goût du beau dans les arts les rapproche et les unit : c'est un plaisir à la fois personnel et désintéressé, facile et profond, qui met en jeu et satisfait en même temps nos plus nobles et nos plus douces facultés, l'imagination et le jugement, le besoin

---

(1) HENRY HAVARD, *L'art à travers les mœurs*, p. 42 Paris, 1882.

d'émotion et le besoin de méditation, les élans de l'admiration et les instincts de la critique, nos sens et notre âme. Et les dissentiments, les débats auxquels donne lieu un mouvement intellectuel si animé et si varié, ont ce singulier caractère qu'ils peuvent être très vifs sans grande âpreté, que leur vivacité ne laisse guère de rancune, et qu'ils semblent adoucir les passions mêmes qu'ils soulèvent. Tant le beau a de puissance sur l'âme humaine, et efface ou subordonne, au moment où elle le contemple, des impressions qui troubleraient les jouissances qu'il lui procure(1)! »

Faut-il encore invoquer l'autorité d'Eméric David, qui a si magistralement fait ressortir « l'inflence des arts sur le commerce et la richesse des nations (2)? » Faut-il répéter que, dans tous les genres de fabrications, le peuple le plus habile dans les arts l'emporte nécessairement sur tous ses rivaux? Faut-il, enfin, faire la riche nomenclature des avantages qu'une nation éclairée peut tirer de la culture du sens esthétique? Nous ne le pensons pas. La noblesse de l'art s'impose. Il ouvre un monde d'impressions nobles et d'observations justes. L'art, c'est une partie de notre vie.

---

(1) M. Guizot, *Études sur les Beaux-Arts en général*, préface Paris, 1852.

(2) Emeric David, *Histoire de la peinture au moyen-âge*, p. 211 à 291. Paris, 1852.

II

L'œuvre d'art. — Définition. — Elle n'est pas un fait isolé, mais traduit l'artiste qui l'a exécutée, l'école à laquelle il appartient et l'époque dans laquelle il vit. — Il faut distinguer dans l'œuvre d'art la technique, la composition, l'expression et l'exécution dont la réunion constitue le style. — L'artiste doit être à même de produire l'œuvre d'art véritable et la nation capable d'en apprécier les qualités. — Comment réaliser ce résultat?

La mission sociale de l'art détermine naturellement la valeur et l'importance de l'*œuvre d'art*.

Peut-on définir cette œuvre? Est-il possible de la soumettre, dans la pratique et la conception, à certaines lois précises? On ne saurait en douter.

« Une impression étant éprouvée, disions-nous dans notre rapport de 1874 sur l'*Enseignement des arts du dessin*, l'artiste s'interroge, cherche à fixer dans son esprit l'objet de l'émotion ressentie et, quand il a recueilli ce véritable germe de sa création, il s'efforce de bien comprendre quelle expression correspond le mieux à cette sensation intime, par quels moyens matériels il parviendra le mieux à produire, à communiquer aux autres l'émotion qu'il a lui-

même éprouvée. Arriver à ce résultat, c'est créer une œuvre d'art dans la vraie acception du mot. C'est donc toujours sa propre âme que l'artiste fait connaître dans ses œuvres; le sujet qu'il traite, pris en lui-même, n'entre que pour une faible part dans sa production. L'art, émanant directement de la pensée, est donc essentiellement individuel; chaque artiste imprime, d'une manière indélébile, à son œuvre le cachet de son génie, de telle sorte qu'il n'y a pas de création artistique digne de ce nom qui ne porte l'impérissable empreinte de son auteur (1). »

L'œuvre d'art a toujours été la « manifestation libre et spontanée d'un certain état d'âme particulier à un temps et traduit par l'artiste (2) ». Il faut remarquer encore qu'elle n'est pas un fait isolé et qu'il importe aussi de chercher l'*ensemble dont elle dépend* et qui l'explique.

Cet ensemble se réalise dans l'*œuvre totale de l'artiste,* dans l'*école* à laquelle il appartient et dans l'*époque* où cette école prend place.

Analysons l'importance de chacun de ces trois points.

Un tableau, une statue, un bas-relief, un monument, en un mot une œuvre artistique quelconque, nonobstant le sujet, les lignes, le caractère, les défauts ou les qualités, appartient à l'œuvre totale du peintre, du sculpteur ou de l'architecte qui en est l'auteur. « Chacun sait que les différentes œuvres d'un artiste, sont toutes parentes comme filles

(1) *Ministère de l'intérieur, Enseignement des arts du dessin.* Rapports des inspecteurs-délégués, p. 164. Bruxelles, 1874.

(2) E. Chesneau, *L'éducation de l'artiste,* p. 24. Paris, 1880.

d'un même père, c'est-à-dire qu'elles ont entre elles des ressemblances marquées (1). » Le statuaire peut avoir la forme riche ou pauvre ; le peintre, le coloris savoureux ou terne ; l'architecte, les profils lourds ou délicats; le dessinateur, le trait correct ou relâché. Ces caractères se retrouveront dans tous leurs travaux.

Il faut donc d'abord rapporter l'œuvre d'art à son auteur, le fruit à l'arbre, la fleur à la plante. Mais l'artiste, malgré tout l'amour qu'il pourrait professer pour la liberté dans l'art, ne sait se dégager entièrement des liens de l'*école* à laquelle il appartient et qui a guidé ses premiers pas. Pour juger l'œuvre d'art, il faut donc aussi tenir compte des tendances de son école. Tous les maîtres du passé, se devinent dans leurs précurseurs. Phidias marque l'épanouissement de toute une phase de l'art en Grèce ; Rubens lui-même, malgré la virilité altière de son fécond génie, se rattache à un groupe d'artistes dont il est le chef suprême.

Ce n'est pas tout. — L'œuvre d'art est encore le reflet de l'époque dans laquelle vit l'artiste. « Chaque siècle fournit aux artistes la pensée dans les doctrines, la forme vivante dans les mœurs, et les artistes rendent au siècle ce qu'ils en ont reçu, mais agrandi, le bien comme le mal, le laid comme le beau (2). » Oui, l'œuvre d'art est le propre exclusif d'un peuple, le résultat de certaines influences physiques et morales, milieu ou pays, climat, époque, matériaux disponibles, religion, mœurs, races. Et chaque nation

(1) H. TAINE, *Philosophie de l'art*, p. 5. Paris, 1865.
(2) CH. LÉVÊQUE, *La science du beau*, t. II, p. 569. Paris, 1861.

réalise certains principes nationaux qui traduisent le goût particulier qui l'anime. Tout se tient. Les changements dans les croyances et les sentiments d'une race, entraînent la manifestation d'un art nouveau qui en reflète toutes les tendances. Les temples de la Chaldée, de la Babylonie et de l'Assyrie, présentent certaines lignes analogues et communes, mais ils ont cependant chacun leur cachet particulier.

Aux forces qui résultent de l'époque, viennent se joindre celles qui sont la conséquence des influences du milieu. L'architecture bouddhique n'est pas la même dans l'Inde que dans la Chine. Transplanté en Espagne, l'art arabe devient le style mauresque.

Ceci dit, nous pouvons formuler le principe suivant : *La valeur de l'œuvre d'art dépend de l'individualité de l'artiste qui l'exécute, des tendances de l'école à laquelle il appartient et des forces générales de l'époque dans laquelle il vit.* Nous pouvons dire aussi que l'œuvre esthétique, pour mériter vraiment les éloges que sa nature peut comporter, doit en même temps être caractéristique, traduire les poussées d'une grande école et répondre aux exigences modernes.

Nous pouvons encore distinguer dans toute œuvre d'art la *technique,* la *composition,* l'*expression* et l'*exécution*.

La technique, qui embrasse à la fois l'ensemble des procédés et l'étude des matériaux, représente le *moyen* dans l'art; la composition, inséparable de l'expression, donne le sujet, la pensée, en un mot le *but;* tandis que l'exécution consacre à la fois l'union du but et du moyen.

La *technique* comporte, des connaissances pratiques et

artistiques. Dans le domaine de la pratique, elle forme le *métier* proprement dit, tandis que dans ses rapports avec l'art, elle analyse les divers moyens esthétiques dont l'artiste dispose pour réaliser l'œuvre d'art. Le métier touche à la *technologie* ou à la connaissance des matériaux, qui embrasse un champ immense. Ainsi l'usage exclusif de la brique, a imprimé à l'art chaldéen ou assyrien le caractère d'imposante lourdeur qui lui est propre. En Égypte, les bas-reliefs taillés dans le grès sont modelés avec fermeté et accusent de vives arêtes; mais, en Assyrie, où le sculpteur n'avait à sa disposition qu'une sorte d'albâtre que l'ongle peut rayer avec facilité, le bas-relief se distingue, au contraire, par une facture grossière, puissante et large.

La technique embrasse encore le domaine tout entier de l'enseignement pratique, tandis que, dans ses rapports spéciaux avec l'art, elle développe les principes qu'il faut appliquer. C'est ainsi qu'elle nous initie à l'influence du procédé sur le caractère de la peinture — un point de la plus haute importance. Ici deux écoles peuvent être mises en présence : la flamande et l'italienne. La belle peinture traditionnelle flamande est limpide, souple, onctueuse, émaillée. Dans l'école italienne, au contraire, dominent les nuances sombres, les empâtements, les crevasses, les reliefs. Ici, tout est vie, lumière; là, tout est obscurité, travail laborieux, empâtements poussant au noir.

Après la technique ou le métier et l'étude des éléments qui en dépendent, vient la *composition* inséparable de l'*expression*.

Composer, c'est coordonner les diverses parties de l'œuvre

conformément aux idées à éveiller et aux sentiments à traduire. C'est dans ce travail que l'artiste met toute son âme et que l'esthète domine magistralement le praticien. Composer, c'est exprimer une pensée, donner une forme à l'idéal, épanouir un sentiment.

Nous ne pourrions, sans sortir des limites de notre sujet, fixer les lois générales de la composition. Disons simplement que l'art ne peut être asservi, et que l'imitation de la nature n'est pas son but. L'artiste puise aux sources de la nature, rien de plus vrai ; mais, au lieu de copier servilement, il observe, analyse, interprète et s'efforce de rendre les choses telles qu'elles lui ont fait impression en traversant le prisme de son individualité ; ou, comme l'a dit Bacon, « en conformant leurs apparences aux désirs de son âme ». L'art qui se réduirait volontairement à l'imitation exacte de la seule matière, renoncerait à l'expression noble du beau, qui est invisible, et ne serait plus un art (1). Aucun homme n'a jamais réalisé le type de beauté des figures du Parthénon ; aucune femme n'a jamais été aussi esthétiquement belle que la Vénus de Milo. Les vierges de Raphaël sont divines.

L'*expression*, avons-nous dit, tient à la composition. Il n'y a pas d'art complet sans qualité d'expression, et celle-ci n'est pas seulement le rendu matériel des objets naturels, mais quelque chose de supérieur émanant du sentiment intime du beau puisé, par l'artiste, dans l'étude de la nature. L'expression, selon la force de conception de l'artiste, dé-

---

(1) CH. LÉVÊQUE, *La science du beau*, p. 105, t. II. Paris, 1861.

termine, avec plus ou moins de force, l'idée précise, le caractère de l'objet représenté; c'est d'elle enfin que dépend la véritable individualité de l'art. « Les arts du dessin, disions nous dans notre rapport de 1874, ont pour éléments la forme et la couleur. La forme est le moyen le plus général, nous dirons presque l'unique moyen de rendu dans l'expression. En effet, la peinture ne fait qu'exprimer des formes par la couleur; la sculpture, par le modelage; l'architecture, par la construction. De l'importance de la forme naissent des difficultés qu'elle suscite et qui sont telles qu'elles deviennent souvent un obstacle au rendu. Aussi, n'est-ce qu'à force de soins et d'études, de patience et de génie que l'artiste parvient à convertir cet obstacle en moyen puissant d'expression (1). »

Quant à l'*exécution,* qui réalise l'union de la technique avec la composition et l'expression, son mérite dépend à la fois de l'éducation, de l'instruction et des aptitudes de l'artiste. L'art est un langage facile à lire, mais difficile à écrire. On peut même être excellent praticien, virtuose habile dans le métier, sans avoir malgré cela l'âme d'un artiste. Le sens des lignes est profond et le domaine des couleurs fort délicat. La ligne horizontale éveille l'idée du repos; la ligne verticale, celle de l'action; une surface concave repousse l'œil, une surface convexe l'attire. Le rouge est la couleur du sang; c'est le symbole de la violence, de l'autocratie, du pouvoir absolu. Le bleu est la couleur du ciel; c'est le symbole de la pureté calme, de la grandeur clémente! Et

---

(1) *Rapport des délégués-inspecteurs,* p. 161. Bruxelles, 1874.

ainsi chaque mot du langage esthétique suscite certaines idées que l'artiste doit imprimer, dans l'œuvre d'art, en les mettant au service de la pensée exprimée.

L'ensemble des éléments fournis par la technique, la composition, l'expression et l'exécution, constitue le *style*.

Le style, à son tour, est la « manière » particulière à un artiste, à un genre ou à une époque. Les artistes médiocres, les écoles bâtardes, les âges qui n'ont pas fait époque dans l'histoire de l'art, n'ont aucun style pur. Pour l'artiste, le style est le reflet de la personnalité; pour l'école, c'est l'ensemble des qualités vraiment esthétiques qui doivent briller dans toute œuvre d'art; pour l'époque, enfin, le style doit être le miroir fidèle des mœurs, du milieu, de la religion, etc.

Le style est une marque de personnalité. Chaque nation importante, tous les grands maîtres, ont eu leur style particulier. Le style grec, bien qu'il procède des influences orientales dont il a pris l'héritage, ne saurait être confondu avec ceux de l'Asie Mineure ou de l'Assyrie. Michel-Ange avait un style distinct de ceux de Raphaël et du Titien. Même observation pour Rubens et van Dyck, Jordaens et Teniers.

C'est le propre des grandes époques d'avoir un style, et celui-ci est toujours la résultante directe de l'application logique des véritables principes de l'art. Qui dit style suppose raisonnement, ordre, équilibre, qualités mères. L'architecture n'a aucun style si elle ne répond pas à ce qu'on lui demande. Un monument a toujours du style lorsqu'il traduit l'emploi raisonné des matériaux mis en œuvre et

accuse des formes constructives apparentes en rapport avec le caractère de sa destination.

Et de même dans la peinture et dans la sculpture, le style procure l'émotion esthétique par ce « je ne sais quoi » remarquable dans les travaux de tous les grands artistes.

Telle est, dans son ensemble, la nature de l'œuvre d'art. Nous avons passé en revue tous les éléments qui la constituent pour mieux faire ressortir son importance. L'œuvre d'art suppose donc une victoire sur un grand nombre de difficultés car l'artiste, pour les vaincre, doit pouvoir tenir compte, dans la pratique, de principes à la fois scientifiques, techniques et esthétiques. Et l'amateur, le public, pour apprécier l'œuvre artistique, doit avoir demandé à l'éducation l'épanouissement de certaines facultés instinctives. S'il faut des artistes capables, il faut aussi un public intelligent. C'est à l'enseignement, à l'esthétique généralisée et à la culture nationale du goût, que nous demanderons le moyen d'arriver à ce beau résultat.

III

L'art et la science. — La science n'est pas le but de l'art, mais un moyen. — Rapports intimes qui existent entre l'art et la science. — L'esprit scientifique, loin d'entraver l'essor de l'esprit esthétique, contribue à l'épanouir. — La science est le principe vital de l'art.

Le rôle important de la science dans l'art étant souvent ignoré, nous considérons comme une nécessité absolue de faire ressortir son importance directe.

Il suffit, d'ailleurs, de se rappeler les lois qui règlent la conception de l'œuvre d'art et les principes de l'esthétique expérimentale, pour acquérir la conviction que la science seule formule les lois générales que l'art suppose. Malgré cela, certains artistes nourrissent contre la science une prévention synonyme quelquefois d'ignorance ou de vanité, mais assez enracinée, dans tous les cas, pour qu'elle soit préjudiciable au progrès de l'art.

La science est la force de l'art! Voilà notre déclaration, franche, précise. Cependant, afin d'éviter tout malentendu, disons que la science, dans l'art, n'est pas le *but;* mais un simple *moyen*. Les règles sont pour l'art ; mais l'art n'est pas pour les règles.

Loin de nous l'idée de supposer que l'artiste doive s'iden-

tifier avec la science au point de se confondre avec le savant. Il ne faut pas qu'il aille, lui-même, s'occuper de la recherche de toutes les vérités scientifiques dans le domaine de l'esthétique et de l'art. Non, l'artiste doit simplement apprendre à profiter de l'œuvre du savant. Il ne peut rester étranger à aucun des grands progrès de l'esprit; il doit se tenir au courant de l'évolution des idées de son époque. Oui, la force impérieuse des choses exige qu'il s'inspire toujours des idées ou des pensées les plus larges, les plus élevées de son temps, et cela pour qu'il en fasse, dans son art, l'usage le plus digne.

L'artiste doit donc suivre les progrès de la science s'il veut rester à la hauteur de sa mission. De là au pédantisme scientifique, il y a loin. « Qu'il apprenne pour oublier; qu'il soit savant comme l'abeille est géomètre; que la science soit en lui un instinct qui travaille silencieusement; qu'il soit ému, qu'il ait la naïveté, la sincérité de l'amour; il n'y a pas d'autre loi : c'est l'amour et lui seul qui propage et transmet la vie (1). »

Ce qu'il faut aussi, c'est une certaine fraternité entre les hommes de science, les philosophes et les artistes; un commerce fréquent, soutenu, avec tous ceux qui, à un titre quelconque, se livrent aux plus nobles travaux de l'esprit. De part et d'autre, on gagnerait dans les émanations communes de ce foyer lumineux.

L'art est une langue d'autant plus importante qu'elle est universelle. Or, pour la posséder, il faut en connaître la

---

(1) G. Séailles, *Essai sur le génie dans l'art*, p. 271. Paris, 1883.

grammaire, basée sur un vaste ensemble de principes scientifiques. « Dans un grand artiste il y a un artisan modeste qui sait son métier. A la technique répond une habilité qui doit être acquise, une science dont les lois le plus souvent peuvent être déterminées, toujours doivent être suivies. La juridiction de la raison n'est pas limitée au langage de sensations, aux signes expressifs par lesquels se manifeste l'esprit. La raison prononce sur la composition de l'œuvre, sur le groupement des personnages dans un tableau, sur l'unité des phrases mélodiques dans une symphonie, sur la suite des pensées dans un poème, sur l'unité de l'action et des caractères dans un drame. La logique impassible soumet l'œuvre d'art à ses froides analyses. Est-ce donc que l'art se ramène à la science, que l'ordre esthétique se confonde avec l'ordre logique et qu'il faille envoyer le poète à l'école d'Aristote? Est-ce donc que l'atelier soit un laboratoire, que la beauté doive être jugée avant d'être sentie et les œuvres faites de sang-froid selon les formules d'une logique rationnelle? L'artiste peut toujours rejeter les lois au nom desquelles on prétend le juger (1). »

Il ne faut certes pas que l'artiste abandonne le sentiment pour courir après les calculs. « Si, a dit de Montabert (2), la règle sert de secours et d'appui au sentiment,

---

(1) *Essai sur le génie dans l'art*, p. 266 et 267.

(2) Nous aurons souvent l'occasion d'avoir recours à l'autorité de ce nom. Jacques Paillot de Montabert, peintre et homme de lettres, mort en 1849, élève de David, est de tous les écrivains celui qui s'est occupé le plus sérieusement des beaux-arts.

elle ne doit ni le dominer, ni s'emparer de ses droits. La règle dirige le génie, elle ne le refroidit point (1). »

L'art n'est pas la science, mais il en procède. La science se démontre et se développe dans tous les esprits susceptibles de comprendre. L'art, au contraire, a toujours été un privilège. Il existe, dans sa haute manifestation, quelque chose d'incommunicable; vous pouvez faire un savant d'un homme à intelligence normale en y procédant avec ordre et méthode; mais vous ne direz à personne le dernier mot de l'art. La science procède de l'idée; l'art, du sentiment. Pour le savant, tous les efforts consistent à comprendre le problème qui se produit devant son esprit; il applique, à cette recherche, toute sa patience, toute sa sagacité, tout son génie. Et, en réalité, où finit le travail du savant, là commence seulement celui de l'artiste. Le savant est à l'artiste ce que l'archéologie est à l'art.

La science est souvent abstraite; l'art, toujours intuitif. Mais ce n'est pas profaner l'art que de l'appuyer sur les solides bases scientifiques. Au contraire, c'est le guider, le fortifier, l'enrichir. « D'abord, la science réprime toute tendance extravagante des arts à s'écarter de la vérité et contribue ainsi à purifier les œuvres d'art. C'est là un résultat fort important, car les arts ont une tendance incontestable à s'écarter de la vérité pour flatter le goût et les aspirations exagérées de l'homme. En second lieu, la science révèle des faits, des lois, des aspects nouveaux, qui ont plus ou

(1) P. DE MONTABERT, *Traité complet de peinture*, t. Ier, p. 20. Paris, 1829.

moins d'intérêt pour nos sentiments, et fournissent ainsi des matériaux à l'artiste (1). »

L'artiste le mieux doué, ne saurait toutefois faire usage des dons qu'il tient de la nature sans les fortifier par les qualités qu'on acquiert dans le travail et l'étude. L'histoire est fertile en enseignements pour cette vérité. Parcourez les annales de l'art à toutes les grandes époques; étudiez la Grèce, le moyen-âge ou l'époque de la renaissance; représentez-vous les princes de l'art qui symbolisaient la gloire de leur patrie; eh bien, à quelques exceptions près, justifiées d'ailleurs par des circonstances toutes particulières, ces artistes ont tous été, non seulement habiles dans leur art, mais remarquables par la culture de leur esprit et la variété de leurs connaissances. C'est par douzaines que les noms s'alignent dans notre esprit! Rubens, Albert Dürer, Léonard de Vinci, Raphaël, Michel-Ange, etc., étaient tous des hommes vraiment supérieurs.

Dans son remarquable *Traité complet de peinture,* ouvrage qui n'a jamais été surpassé, Paillot de Montabert a longuement fait ressortir la nécessité absolue des règles ou de la science dans l'art. A son avis — et il est précieux — on définirait les règles en disant qu'elles ne sont autre chose que le sentiment du beau réduit en méthode. Il faut parcourir l'ensemble des considérations que l'auteur aborde pour avoir une idée de l'importance qu'il accorde à ce sujet. Tour à tour il explique pourquoi certains artistes prétendent que la science est inutile, et démontre que la

(1) A. BAIN, *La science de l'éducation*, p. 119. Paris, 1880.

plupart des peintres ont plutôt *ignoré* les règles, qu'ils ne les ont *oubliées* ou délaissées. « On s'est imaginé, dit-il, que les règles étaient inutiles. Mais qui sont ceux qui s'obstinent dans ce préjugé? Ce sont des gens qui, ne concevant rien au-dessus des productions vulgaires, remarquables seulement par quelques élans de l'imagination, trouvent commode de conclure que le degré de mérite de ces ouvrages est toujours en raison de ce degré d'imagination (1). »

Si la science ne donne pas le génie, on ne saurait nier qu'elle contribue puissamment à son développement. « Le sentiment, a dit Reynolds, peut faire des poètes et non des peintres, parce que la peinture est fondée sur une suite d'études que le cœur ne saurait deviner. » Et si, malgré la science, l'œuvre d'art reste faible, froide, banale, c'est la faute de l'artiste et non pas des règles.

Non, l'étude de la science n'est pas un suicide pour l'artiste. C'est une lente métamorphose qui élève la pensée. La science a pour mission principale de voir, de constater ce qui est. Son triomphe consiste surtout à saisir la réalité de toute chose et à la saisir dans toute sa pureté. La science ne vient qu'à la suite de la réalité ; l'art, au contraire, la devance. « La science, a dit M. Eugène Guillaume, ancien directeur de l'Ecole des beaux-arts de Paris, la science donne les procédés techniques de tous les arts : elle leur fournit à la fois les moyens initiaux et les moyens de vérification, et, les vérités qu'elle enseigne

---

(1) *Traité complet de peinture*, t Ier, p. 5.

étant d'un ordre universel, leurs applications seront profitables au plus grand nombre... Qu'on veuille bien y réfléchir : dans tout artiste habile il doit y avoir un praticien consommé ; à cette seule condition, l'artiste sera complet. Seuls, ceux qui savent peuvent exprimer ; les savants sont les maîtres de la forme (1). »

Un homme, dont certes personne ne s'avisera de nier l'autorité, nous avons nommé Herbert Spencer, s'est également occupé de faire ressortir la haute importance du principe scientifique dans l'art. Ouvrons son remarquable ouvrage *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, et suivons les arguments que l'auteur invoque à l'appui de son assertion. « L'art le plus élevé, dit-il, est, dans toutes ses branches, fondé sur la science ; sans la science il n'y a ni productions parfaites, ni appréciation complète de ces productions. Il se peut que des artistes en grand renom n'aient pas possédé la science dans l'acception limitée que les gens du monde donnent à ce mot ; mais, fins observateurs comme ils étaient, ils possédaient toujours une certaine provision de ces généralisations empiriques qui constituent la science à ses débuts ; et, s'ils sont ordinairement restés au-dessous de la perfection artistique, c'est que leurs généralisations étaient trop peu nombreuses et trop peu exactes. Il devient, *à priori*, manifeste que la science est cachée sous l'art, quand nous nous rappelons que les productions artistiques sont plus ou moins la représentation

(1) EUG. GUILLAUME, *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie*, p. 10. Paris, 1866.

des phénomènes objectifs ou subjectifs; qu'elles ne peuvent être bonnes que dans la mesure où elles sont conformes aux lois de ces phénomènes, et que, pour qu'elles s'y conforment, il faut que l'artiste les connaisse. Cette conclusion s'accorde avec l'expérience (1). »

Après avoir étudié ensuite la force de l'élément scientifique dans la peinture, la sculpture et l'architecture, Spencer arrive à cette conclusion : « La science est nécessaire non seulement pour produire, mais pour apprécier les œuvres d'art(2) ». L'esthétique en général, est nécessairement basée sur les lois scientifiques, et on ne peut trouver le beau qu'à la condition de connaître ces lois. « Nous voyons, ajoute-t-il, que, pour la critique d'art et l'appréciation complète des œuvres d'art, il faut la connaissance de la nature des choses; en d'autres termes, il faut le secours de la science. Et nous voyons que non seulement la science est la servante de l'art et de la poésie sous toutes leurs formes, mais qu'elle peut-être, à bon droit, regardée comme poétique elle-même (3). »

L'esprit scientifique ne détruira jamais les facultés essentielles de l'artiste : l'imagination, l'individualité, le sentiment, les conceptions émues de la pensée, la chaleur, l'enthousiasme, la délicatesse des sensations esthétiques. Au contraire, il contribuera à les épanouir, car — disons-le —

---

(1) H. Spencer, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, p. 64. Paris, 1879.

(2) Même ouvrage, p. 70.

(3) *Ibid.*, p. 73.

le génie lui-même ne peut rien sans la science. S'il est libre, il est aussi, et même essentiellement, la loi vivante (1). D'autre part, la science, malgré son caractère positif, laisse le philosophe, l'artiste ou le poète, parfaitement libre de généraliser, dans leurs hypothèses, les données qu'elle fournit (2).

Invoquons une dernière autorité pour démontrer le rôle de la science dans l'art. « Comme les rayons réfractés par l'atmosphère dissipent peu à peu les ténèbres de la nuit et annoncent le lever de l'astre caché encore sous l'horizon, dit éloquemment Lamennais, l'art annonce le lever de la science dont il est l'éclatante aurore. Car tout se tient, tout s'enchaîne : aucun progrès ne s'opère brusquement, ne s'accomplit dans une sphère isolée. Ce qui a précédé l'art, ce qui le suit, en est inséparable (3). »

Concluons. — Si la science n'est pas précisément le « but » de l'art, c'est un « moyen » d'une force puissante auquel tous les génies du passé ont eu recours.

Nier l'autorité de l'élément scientifique comme base de l'art, c'est méconnaître sa haute mission ou proclamer l'ignorance et la faiblesse complète de l'artiste. La science est la source intarissable du génie esthétique.

Dans la suite de cet ouvrage, nous aurons l'occasion de prouver que c'est à la faiblesse de l'élément scientifique

---

(1) GABRIEL SÉAILLES, *Essai sur le génie dans l'art*, p. 267.

(2) M. GUYAU, *Les problèmes de l'esthétique contemporaine*, p. 134. Paris, 1884.

(3) F. LAMENNAIS, *De l'art et du beau*, p. 9. Paris, 1865.

esthétique général, que nous devons surtout attribuer la décadence réelle de notre art national. Nous aurons, en même temps, le devoir de démontrer une vérité déjà formulée, à savoir que, dans tout artiste il doit y avoir, à côté du praticien habile, un théoricien capable et un philosophe profond. Aujourd'hui cette condition ne se réalise que très exceptionnellement. Nos artistes ne reçoivent pas une éducation suffisante. Jadis, au contraire, c'était une loi générale, mais alors l'artiste n'avait pas encore dérogé. Il comprenait que, pour entamer les grandes choses, il faut posséder de grandes connaissances et il avait notion de la mission de l'art ; mission noble, sacrée.

IV.

Classification générale des beaux-arts. — Confusion des termes que l'on a employés pour désigner les arts de la vue. — Les arts de l'ouïe, de la vue et ceux qui s'adressent à la fois à ces deux sens. — L'art expressif. — L'art décoratif monumental avec son extension aux arts appliqués à l'industrie. — Des moyens de représentation dont l'art dispose. — Le trait, le relief, le clair-obscur et la couleur.

Une classification générale des beaux-arts est nécessaire après les considérations que nous avons exposées sur l'origine, les principes, la portée et la mission de l'art. Mais d'abord par quel terme désigner, dans leur ensemble, les arts de la vue — à l'analyse desquels les lois de l'esthétique expérimentale limitent le cadre dont nous disposons?

Longtemps on s'est contenté de cette dénomination : *arts graphiques;* mais, dans ce dernier mot, qui dérive du grec γράφω, j'écris, on peut tout au plus deviner une opération purement « linéaire ». Une opération *graphique* consiste, en effet, à résoudre certains problèmes au moyen de figures tracées à l'aide d'instruments. L'expression « arts graphiques » suppose donc un travail en épure. Elle est impropre

à résumer, dans leur ensemble, les nombreuses manifestations des arts de la vue.

Il faut d'ailleurs faire une distinction entre la *graphie* et le *dessin*. La graphie éveille l'idée d'une opération géométrique, mathématique, linéaire. Le dessin, au contraire, cherche plutôt à exprimer des formes belles, quoique basées sur des données géométriques générales, elles n'en restent pas moins libres et indépendantes.

L'expression « arts plastiques », qui tend aujourd'hui à se généraliser, est-elle plus heureuse? Nous ne le pensons pas. La *plastique* (du grec *plasticos*, de « *plassein* », qui veut dire former), éveille, avant tout, l'idée de la sculpture, qui est l'art de façonner des formes matérielles à l'aide de certaines matières molles et malléables. La plastique, c'est le modelage ou la céramique. Le terme, dans son extension générale aux beaux-arts, se rapporte, il est vrai, à tout ce qui concerne l'imitation des formes de la nature, et selon que la production s'exerce en vue d'une imitation exacte, ou bien qu'elle réunit des éléments divers pour en former un ensemble de convention; on a la *plastique d'art* et la *plastique décorative*. La première comprend toute la statuaire et le bas-relief; la seconde suppose l'ornementation. Aujourd'hui on a encore étendu le sens de ce mot, car on l'applique à la reproduction de toutes les formes de la nature, depuis l'homme jusqu'aux animaux, en sorte que l'expression « arts plastiques » est devenue synonyme d'*arts du dessin*. Elle embrasse même la peinture.

La dénomination d'*arts du dessin*, pour désigner les arts de la vue, est plus juste et tout aussi générale. Il nous

semble, en outre, qu'elle est plus rationnelle et surtout plus expressive, puisque le dessin est la base de tout travail esthétique. La représentation des formes repose sur le dessin, mais cette expression n'est pas suffisante, car elle néglige l'idée de la couleur et du relief.

Les trois termes *arts graphiques, arts plastiques* ou *arts du dessin,* ont donc chacun leurs défauts. Aucun n'est assez général. Par les « arts graphiques », on éveille l'idée d'une épure; par les « arts plastiques », on suscite le sentiment du relief sans développer celui du trait ou de la ligne, et, par les « arts du dessin », enfin, on développe le sentiment de la ligne sans entraîner celui du relief plastique ou de la couleur.

Tout le monde serait d'accord, si l'on pouvait trouver une expression combinant à la fois le sens exprimé par chacun de ces termes. Pourquoi ne dirait-on pas : *arts de la forme et de la couleur?* C'est clair et précis.

Les mots *beaux-arts*, il est vrai, sonnent avec plus de puissance ; mais comment séparer la musique, la poésie, la danse, etc.?

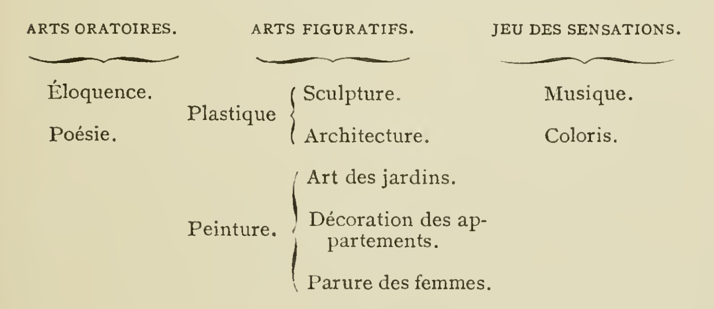
En attendant que le problème soit résolu, nous adopterons à la fois l'expression « arts du dessin », parce qu'elle est, en somme, assez juste, et l'expression « arts plastiques », parce qu'elle est littéraire et généralement admise.

Analysons maintenant un projet de classification des beaux-arts pour établir l'importance relative, l'enchaînement, le caractère et la portée des différentes branches de l'art. Toutes, en effet, n'ont pas la même valeur ; toutes ne peuvent être placées sur la même ligne, car leur importance

est subordonnée à la nature de leur mission ainsi qu'à la puissance de leur expression.

Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, les esthéticiens et les philosophes ont essayé plusieurs projets de classification. Mentionnons les travaux de Platon et d'Aristote — pour l'antiquité. Dans l'époque moderne, nous trouvons les essais de Kant et de Schiller au XVIIIe siècle ; ceux de Schelling, Solger et Krause dans l'idéalisme transcendant; ceux de Visscher dans l'idéalisme absolu, et ceux de Herbart et de Schopenhauer dans l'école du réalisme, qui servit de transition à l'esthétique expérimentale.

Laissons Platon et Aristote, qui n'ont fait, à vrai dire, que « raisonner sur le beau », et étudions un instant le système de Kant. Celui-ci distingue les *arts oratoires,* les *arts figuratifs* et ceux qui ont pour but de produire la beauté du « jeu des sensations ». Chacune de ces divisions comprend certaines parties alignées dans ce tableau :



ARTS ORATOIRES.	ARTS FIGURATIFS.		JEU DES SENSATIONS.
Éloquence.	Plastique	Sculpture.	Musique.
Poésie.		Architecture.	Coloris.
	Peinture.	Art des jardins.	
		Décoration des appartements.	
		Parure des femmes.	

Kant, dans sa théorie sur l'art, sépare le beau de l'utile et l'art de ses applications. Sa classification, sérieuse cependant pour son époque, n'a plus de valeur aujourd'hui, car elle

met sur le même rang des arts de nature trop différente : la musique et le coloris, la peinture et l'art des jardins, etc.

Schiller, lui, s'est inspiré de la théorie de Kant, mais il a fait preuve de plus de méthode. Quant à Schelling, il imprima un vigoureux effort à l'idéalisme. La religion serait une espèce de poésie et l'art doit être un culte. Solger s'est engagé à peu près dans la même voie. Plus tard, Herbart et Schopenhauer entraînent une réaction. Maintenant les classifications deviennent plus positives. La méthode d'Herbart s'appuie sur les mathématiques et annonce le célèbre principe allemand de la « Section d'or ». A partir de ce moment, beaucoup d'esthéticiens cherchent « l'équation du beau », mais ils tombent dans l'exagération, en voulant soumettre toutes les manifestations de l'art à l'abstraction de quelques chiffres.

Malgré toutes ces données, un projet de classification basé sur les lois de l'esthétique expérimentale n'existe pas encore. Nous nous efforcerons de l'esquisser.

Si l'on jette un coup d'œil sur notre tableau synoptique des beaux-arts, on observe que la source des sensations esthétiques réside dans les vibrations nerveuses qui excitent nos sens de la vue et de l'ouïe. Dès lors, si le sens de l'ouïe seul est mis en éveil, il développe les *arts de l'ouïe;* mais si, au contraire, les vibrations touchent à la fois nos organismes de l'ouïe et de la vue, elles produisent les manifestations esthétiques qui naissent de l'*union des arts de la vue et de l'ouïe;* enfin, si les nerfs visuels seuls sont rendus sensibles, ils donnent les *arts de la vue,* c'est-à-dire les *arts plastiques.*

TABLEAU SYNOPTIQUE DES BEAUX-ARTS.

VIBRATIONS NERVEUSES ESTHÉTIQUES.

	Sens de l'ouïe.		Union des sens de la vue et de l'ouïe.			Sens de la vue.	
	Sons rythmes		Mimique.			Œuvres libres.	*Art expressif* ou art pur dans ses divers domaines (architecture, sculpture et peinture).
	Cadence.						
	Langage.						
A. Arts de l'ouïe.	Récitatif.	*B.* Union des arts de la vue et de l'ouïe.		*C.* Arts de la vue.	Architecture.		
	Chant		Danse.		Peinture.	Œuvres subordonnées.	*Art décoratif monumental* subordonné à l'architecture. *Art décoratif* appliqué aux industries qui relèvent de l'architecture, de la sculpture et de la peinture.
					Sculpture.		
	Musique						
	Poésie						
	Éloquence		Art théâtral.				

Les arts qui résultent de l'excitation de chacun de ces trois sens, se divisent, à leur tour, en une série de manifestations que nous nous bornerons à mentionner. Dans le domaine des arts de l'ouïe, nous rangeons les *sons rythmés* et *cadencés,* le *langage* et le *récitatif,* le *chant* et la *musique,* la *poésie* et l'*éloquence.*

Les arts de l'ouïe, en se combinant avec certaines expressions esthétiques de la vue, donnent la *mimique,* sœur des sons rythmés, la *danse* identifiée avec le chant ou la musique, enfin, l'*art théâtral,* c'est-à-dire une association de la poésie et de l'éloquence unies toutefois à la beauté expressive et décorative.

Quant aux arts de la vue, les seuls dont nous ayons à nous occuper spécialement puisque leur sujet fait l'objet de cet ouvrage, ils se partagent également en trois grandes branches particulières très connues : l'*architecture,* la *sculpture* et la *peinture.*

Ces trois arts ont des caractères spéciaux qui n'excluent toutefois pas des principes communs dont nous parlerons plus loin en soulevant la question de l'unité de l'art.

Toutes les œuvres qui enrichissent le domaine des arts plastiques, sont ou bien *libres* ou bien *subordonnées.* Expliquons-nous. Elles sont libres, si elles n'ont aucune destination particulière et si, en conséquence, l'artiste qui les conçoit et les exécute, n'étant lié à aucune prescription, peut donner libre cours à son imagination sans devoir tenir compte de la place que son œuvre devrait occuper dans la suite. Tels sont les travaux généraux de la statuaire; tels sont encore les nombreux tableaux isolés, etc. Au contraire,

l'œuvre d'art est subordonnée, lorsqu'elle a une destination arrêtée : décoration des monuments et des parcs publics, embellissement des objets usuels, etc.

De là, deux importants groupes de travaux artistiques. Dans le premier, nous rangeons l'*art expressif* ou libre dans ses divers genres; dans le second, nous trouvons, d'une part, l'*art décoratif* monumental au service de l'architecture, mais fortifié par le secours de la sculpture et de la peinture; et, d'autre part, l'*art décoratif* appliqué aux nombreux objets de l'industrie qui relève des trois grandes branches de l'art.

Toute œuvre d'art libre qui, dans la composition, l'expression, le sujet et la facture, se rapproche des qualités propres et nécessaires aux œuvres décoratives subordonnées, manque à son devoir. Par contre, l'œuvre subordonnée décorative qui aurait des prétentions de rester libre, ne répond pas à son but.

Autre point. — Quelle que soit la nature des manifestations de l'art, on doit toujours trouver des harmonies communes qui résultent du mécanisme de l'*unité de l'art*. C'est surtout dans l'unité du dessin — base des trois grandes branches des arts plastiques — que l'on peut chercher le principe fondamental de l'unité de l'art. Les spécialités viennent avec les applications, mais elles ne sauraient détruire cette unité dans laquelle, au contraire, elles cherchent la source de leur grandeur.

L'architecture, la sculpture et la peinture, malgré leurs moyens spéciaux d'expression, de procédé, de rendu et d'émotion, sont donc trois manifestations esthétiques sœurs. Toutes les trois poursuivent, à des titres divers, il est vrai,

la recherche d'un même but : le beau. Et le beau vraiment idéal se réalise toujours dans l'union intime et absolue des forces qui appartiennent en propre à chacune des trois grandes branches de l'art.

D'autre part, tous les arts développent certaines mêmes grandes forces : la forme et la couleur. La forme règle à la fois le dessin, les lignes, les contours, l'harmonie des proportions et l'équilibre géométrique de l'œuvre. La couleur, à son tour, a des lois qui, par l'unité de l'enseignement, infèrent l'unité de l'art.

C'est dans l'étude des chefs-d'œuvre du passé que nous voyons la preuve magistrale de cette noble formule par laquelle le beau exprime son droit et sa force : l'*art est un*. Il existe notamment une relation admirable entre la construction, les formes architectoniques, la décoration plastique et la polychromie d'un temple grec.

Si, dans le Parthénon restauré, on enlève un simple détail de sculpture, d'architecture ou de peinture, on détruit l'équilibre général de l'édifice. Des considérations analogues peuvent s'appliquer aux principaux monuments de l'art gothique de la belle époque du XIIIe siècle.

A vrai dire, c'est dans le degré plus ou moins absolu d'unité de l'art à travers les âges que l'on peut juger la valeur de son expression esthétique à un moment déterminé. Ce terme de comparaison est toujours juste. Et c'est encore le principe de l'unité de l'art qui doit consacrer l'union féconde de l'art à l'industrie.

Phidias, Villard de Honnecourt, Raphaël, Michel-Ange, Léonard de Vinci, Rubens et, d'ailleurs, tous les grands

maitres du passé, semblent, dans leurs travaux, nous avoir mis au défi de dire où commence l'industrie et où finit l'art.

Benvenuto Cellini a produit des monnaies et des ouvrages d'orfèvrerie, Ghiberti a travaillé le bronze, Bernard de Palissy la poterie, Quentin Metsys le fer, Boule le bois, Puget a sculpté des ornements pour la poupe des navires !

Toujours l'unité de l'art. Les praticiens de génie n'ont jamais établi de sottes et puériles distinctions entre les diverses spécialités qui divisent le riche domaine de l'art.

La décadence seule devait séparer l'art expressif de l'art décoratif ou appliqué

Loin de morceler les éléments de l'art, il faut donc les fortifier en proclamant le principe indivisible de leur union, et les prétentions d'indépendance des manifestations de ce que l'on est convenu d'appeler l'art pur ou le grand art expressif, ne sont qu'une nouvelle répétition de la « révolte des membres contre l'estomac ! »

Oui, l'art est un ; il faut le répéter sans cesse. De cet axiome dépendent sa valeur même, la noblesse de son expression et l'importance de ses applications.

Il nous reste, enfin, à dire un mot des moyens de représentation dont l'art dispose.

Lorsque nous considérons un corps dans l'espace, plusieurs choses nous frappent à la fois. C'est d'abord la *forme générale,* la silhouette, le contour limité par l'espace environnant. On découvre ensuite que ces limites sont formées par des surfaces produisant différents *plans;* enfin,

un troisième élément vient bientôt s'ajouter aux autres, c'est la *couleur*.

Les moyens mis à la disposition de l'artiste pour rendre ces contours ou ces lignes sont le *trait*, le dessin ; en un mot, la forme graphique ou artistique proprement dite. Ces plans, ces saillies, ces profondeurs, s'exprimeront par les éléments du *relief*, c'est-à-dire le modelé en sculpture et le contraste des ombres et de la lumière en dessin ou en peinture. Enfin, la couleur, propre à chaque objet, se rend par la *tonalité* correspondante.

Le *trait*, le *relief* et la *couleur* sont les trois éléments premiers du langage de la forme.

Le « trait » est basé sur les principes de la géométrie; le « relief » procède également des applications de la géométrie et se divise en dessin et en modelé ; et la « couleur » s'appuie sur les procédés de la technique.

Le *trait* ne permet d'exprimer les images que sous leur figuration la plus simple — la forme linéaire, sans idée de relief. Lorsqu'il s'agit d'imprimer plus de vie à ces figures au trait, on a recours aux apparences du *relief*, qui peuvent s'obtenir de deux manières : 1° par la *perspective* donnant l'aspect « apparent » des objets, tels qu'ils se présentent à notre vue, et alors on fait du *dessin artistique*, et 2° par les *projections*, qui donnent les formes *réelles* des corps représentés et conduisent aux procédés du *dessin projectif*.

Dans le dessin artistique et dans la peinture, existe encore un autre moyen de relief : le *clair-obscur*. Il est pour l'ensemble des œuvres d'art ce que la lumière et l'ombre sont pour un objet isolé, et forme une sorte d'harmonie particu-

lière qui mêle la puissance colorante au clavier des tonalités.

La *couleur,* troisième élément de rendu dans les arts, appartient essentiellement à la peinture. Jointe au trait et au relief, elle donne le moyen d'exprimer l'illusion complète de la nature. Auxiliaire de la forme, la couleur possède, à son tour, trois éléments distincts. « Le premier est la lumière, élément colorant. Le second est la couleur proprement dite, dont l'aspect se modifie ou se transforme selon la couleur qui l'avoisine ; la vérité d'aspect dépend donc bien plus de la valeur relative des teintes que de la fidélité absolue de leur imitation. L'effet que produisent les couleurs dépend de leur relation. Vient enfin un troisième élément, qui touche de bien près au clair-obscur dont il est, du reste, une partie importante : c'est la valeur relative des tons. Indépendamment de sa couleur particulière, chaque teinte représente encore une valeur de « tonalité » — comme les sons en musique — qui peut s'exprimer au moyen de l'infinité des nuances qui existent entre le blanc, caractérisant la lumière, et le noir, exprimant son absence complète...

« Ainsi donc l'artiste dispose, pour l'expression de sa pensée, de trois modes de procédés : le trait, le relief et la couleur ; mais ces moyens n'ont pas la même valeur. Le trait est celui qui concourt le plus à atteindre le but qu'on se propose. C'est lui qui traduit particulièrement le caractère et l'expression de l'objet représenté ; il est, en quelque sorte, l'écriture de l'artiste, et c'est de lui que dépend l'impression à produire. Il peut donc beaucoup par lui seul,

tandis que la couleur n'est qu'un complément de la forme.

« On peut dire la même chose du relief ou du modelé qui donne à l'objet sa complète apparence et fait comprendre la « forme ». Aussi voyons-nous plusieurs arts s'exprimer simplement par le contour ou le relief : la gravure et la sculpture sont dans ce cas. L'importance de la couleur n'en est pas moins très grande. Elle ajoute à la vérité de la figuration ; elle entraîne la pensée vers les sentiments les plus divers (1). »

Il appartient à l'enseignement de bien établir la classification des beaux-arts, car pour ne pas déroger à la majesté de l'art en général et au principe de son unité en particulier, il faut que tous les élèves aient une idée exacte de la nature et des devoirs spéciaux de l'art expressif, de l'art décoratif monumental et de l'art appliqué à l'industrie. Ils doivent connaître aussi tous les moyens de représentation dont l'artiste dispose.

---

(1) *École des arts décoratifs.* Éléments de l'enseignement. — Organisation, Louis de Taeye. Bruxelles, 1879, p. 25 et 26.

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES

CHAPITRE Ier.

LE DESSIN.

I

Nécessité et utilité du dessin. — But matériel du langage de la forme.

L'étude de l'enseignement des arts plastiques doit commencer par le dessin, parce qu'il est la base de l'art.

Or, dans l'éducation ou dans l'instruction, le dessin réalise un double objet. Par son *but formel,* il développe les facultés intellectuelles, et, par son *but matériel,* il enseigne les principes généraux d'un langage utile à tous — celui de la forme.

Le dessin parle aux yeux l'éternelle écriture de la forme expressive et vivante. C'est un auxiliaire puissant, le com-

plément de la parole, une langue universelle, un « langage de tous les temps, de tous les lieux, de tous les peuples (1) », et nous lui devons la plupart des conceptions qui ont ennobli le génie humain.

Dessiner c'est voir, observer, juger, analyser, comparer. Quel faisceau de documents inappréciables, le langage de la forme n'a-t-il pas fourni à l'histoire, à l'étude des religions, des mœurs, de l'art ou aux sciences en général! Pour l'analyse du passé, le dessin est un flambeau avec lequel l'archéologue, le savant, l'historien et l'artiste éclairent vivement le génie des civilisations évanouies. Avec quelle éloquence, dans les musées, le dessin montre les nations qui ont joué un rôle dans l'humanité! Il les fait vivre à nos yeux, parler à notre imagination, défiler dans notre souvenir. Sans dessin, ni architecture, ni sculpture; sans dessin, ni peinture, ni industries d'art.

La négation du dessin est la mort même de l'art. « Si on demande pourquoi les Grecs faisaient entrer le dessin dans l'éducation des jeunes gens, dit de Montabert, nous répondrons que c'était d'abord pour rectifier la vue, puis pour faciliter la connaissance des objets, mais surtout pour faire sentir et goûter la beauté, et inspirer ainsi l'amour de l'ordre et de l'harmonie; c'était pour familiariser avec l'étude de l'homme et de son admirable mécanisme, pour rendre les jeunes gens sensibles à l'analogie qu'ont les formes physiques avec le moral ou avec les passions.

(1) M. Gaillard, *Cours complet des éléments du dessin*, p. 7. Toulouse, 1844.

Nous répondrons encore qu'on leur apprenait le dessin, afin de les rendre capables de juger des beaux-arts et des monuments qui influent tant sur les mœurs et les sociétés, et afin peut-être de leur rendre attachante la géométrie par l'application qu'ils en feraient à l'art attrayant du dessin (1). »

Le dessin est indispensable dans la pratique d'une multitude de métiers. Nous dirons plus : le physicien, le chimiste, le géologue, le minéralogiste, le zoologiste, etc., devraient tous être initiés au mécanisme de ce langage. Nous ne ferons même pas exception pour les diverses branches de l'art médical, car il est évident qu'à l'Université le chirurgien aura tout avantage à posséder les éléments du dessin. Il n'est pas jusqu'au magistrat, obligé tous les jours de déchiffrer des plans géométraux ou des cartes topographiques, pour qui le dessin élémentaire ne soit nécessaire. Que de fois un simple croquis élucide des points importants restés obscurs dans la discussion!

Telle est l'utilité directe de la science même du dessin; mais il faut ajouter que dans l'enseignement de la masse des connaissances humaines nécessaires à tout homme désirant occuper un certain rang dans la société, le dessin joue un rôle prépondérant.

« Avez-vous quelquefois songé, disions-nous en 1879, dans un discours prononcé à l'occasion de l'ouverture des Cours normaux temporaires de dessin organisés, par le gouvernement, à Louvain; avez-vous quelquefois songé au

---

(1) M. P. de Montabert, *Traité complet de la peinture*, t. V, p 15. Paris, 1829.

secours que le langage de la forme peut prêter à toutes les branches de l'enseignement? Vous donnez une explication, les élèves vous écoutent; quoiqu'ils vous suivent avec la meilleure volonté du monde, ils finissent par se fatiguer. Mais si vous leur donnez un simple croquis, aussitôt leur figure s'épanouit, leur œil s'illumine; ils ont compris et saisi. Cette intervention du dessin fait sentir ses heureux effets dans toute l'étendue de l'enseignement, depuis la simple école primaire jusqu'aux études les plus élevées L'illustre physicien Tyndall disait, à propos des recherches du Dr Klein sur l'anatomie infime de la fibre entérique : « M. Klein, qui est heureusement assez artiste pour repro- « duire d'une façon admirable, avec le crayon. les éléments « anatomiques qu'il découvre avec le microscope, a illustré « son rapport de dessins qui donnent une grande clarté à « ses descriptions. » — Sans aller chercher nos exemples si loin, nous pouvons citer un de nos plus illustres professeurs d'anatomie comparée, M. P. Van Beneden, qui ne donne pas une leçon sans se servir du tableau noir; il dessine à la craie, à une grande échelle, avec une exactitude, une précision remarquables. Eh bien, il déclare franchement qu'il doit le succès de ses leçons à cette heureuse disposition et à cette règle invariable qu'il s'est imposée dans toute sa carrière, de fixer clairement et séance tenante, par le dessin, sa pensée et le développement de son cours, pour faire comprendre les théories qu'il expose. »

L'art du dessin n'a d'ailleurs plus besoin de conquérir ses droits. Toutes les nations civilisées ont proclamé son utilité et sa nécessité. Il existe deux langages dont il faut

s'occuper au même titre : celui de la forme et celui de l'écriture. Ils ont des corrélations intimes et se fortifient même l'un l'autre tout en se simplifiant réciproquement. Mais s'il fallait choisir entre les deux langages, certaines personnes et beaucoup d'ouvriers, n'hésiteraient pas à accorder tous leurs suffrages au langage de la forme, car, dans bien des cas, le dessin est plus nécessaire que l'écriture On peut parfaitement connaître certains métiers importants sans savoir lire ou écrire.

Le dessin étant à l'écriture ce qu'un langage universel serait à un idiome quelconque, il est naturel que son étude ait été rendue obligatoire dans la plupart des États de l'Europe ; et cependant, disons-le, cette mesure marque un signe de notre temps, car jadis on méconnaissait souvent l'importance du dessin comme langage approprié à toutes les situations, à tous les besoins, à toutes les intelligences. Dans les écoles, son enseignement ne jouissait d'aucune considération. On l'envisageait comme un art aristocratique, un art d'agrément, une simple fantaisie ou une récréation.

Aujourd'hui, l'étude du dessin, basée sur une méthode simple mais logique, donne à l'instruction une force qui n'est plus discutée ni contestée par personne. Et cette force profite d'autant plus à tous les élèves, que l'enseignement du dessin ne peut développer qu'une méthode unique, utile à tout le monde, quelle que soit la carrière professée, les goûts naissants, les aptitudes en germe ou les conditions sociales. « L'art étant un, l'on n'est pas plus autorisé à mesurer ses vrais principes en vue des professions et

selon les conditions, qu'on ne le fait pour la grammaire, les sciences ou la morale (1). »

Donner à un pays une bonne éducation artistique est d'un intérêt sérieux. C'est donc un devoir social, au point de vue du perfectionnement des métiers et du développement de la prospérité nationale, un devoir qui indique l'importance du but matériel du langage de la forme et son rôle général dans l'enseignement public.

(1) Eug. Guillaume, *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie*, p 64.

II

Le dessin considéré au point de vue de l'influence sur l'éducation. — But formel du langage de la forme.

Si le dessin s'impose vivement par l'utilité de son *but matériel,* l'importance de son *but formel* doit aussi captiver notre attention, et c'est à juste titre qu'on a cherché, dans ce langage de la forme, une des bases fondamentales de toute éducation rationnelle. Le dessin repose sur l'observation, qui est la source du jugement.

Le dessin apprend à voir; or, voir juste, c'est savoir, c'est connaître, c'est apprécier. En dessinant, on tient en éveil la tension des facultés intellectuelles, tout en développant la mémoire Dessiner, c'est fixer une impression, retenir avec facilité, juger avec réflexion, imaginer avec vivacité. D'autre part, il est certain que la pratique du dessin conduit à aimer ce qui est beau, harmonieux, élégant ou sévère de proportions, et à rejeter ce qui est laid, commun ou grossier. Il est certain aussi que le sentiment esthétique se manifeste par une répugnance à commettre des actes de sauvagerie, à violer les lois admises du sens moral ou à matérialiser les jouissances de la vie.

A la culture du *vrai* et du *bien*, il faut ajouter celle du *beau*. Le développement proportionnel de ces trois grands principes, conduit à l'harmonie nécessaire de toutes les facultés de l'âme; aussi la pédagogie moderne considère-t-elle ce résultat comme le but idéal auquel doit tendre toute éducation sérieuse.

Cultiver le sens de la forme est donc un devoir social de la plus haute importance. Supprimez son imposante force dans l'éducation des Grecs, et toute la civilisation raffinée, la noblesse de sentiments, la distinction de race qui les caractérisent, s'en iront péniblement. Au contraire, développez cet amour du sens esthétique chez les Romains, au niveau de celui dont la Grèce nous a donné le sublime spectacle, et vous vous trouverez en présence du premier peuple de l'univers; tant est grande l'influence générale du culte du beau et de l'art dans le sort des civilisations.

Nous le répétons, nier l'utilité de l'étude du dessin est chose téméraire. Dans l'éducation de l'enfant, c'est un élément pédagogique de tout premier ordre, et dans celle du jeune homme, artisan, ouvrier, élève ou étudiant, c'est une force puissante.

En réalité, il s'agit à la fois d'ennoblir la vie et d'accroître nos bénéfices. Plus l'homme est civilisé, plus le beau réel exerce d'empire sur ses sentiments, car cet instinct du beau a toujours été en même temps un résultat et un agent de la civilisation. L'intérêt des nations demande l'initiation de tous aux beaux-arts, dont le point de départ ou l'expression première est le dessin. « L'art n'existerait

pas, a dit M. Eugène Guillaume, que le dessin serait encore un instrument indispensable pour la pensée ; dans le monde des formes imitées ou créées par l'homme, toute représentation et toute conception lui doivent leur sûreté. C'est un confident qui ne trompe pas la pensée ; c'est un interprète qui ne manque pas de redire fidèlement ce qu'on l'a réellement chargé de transmettre. Et tout cela le dessin le doit à ce qu'il est une science, et le bénéfice de tout ce que cette science porte en elle est assuré, au plus grand nombre, si elle est énergiquement maintenue dans sa discipline au début de l'enseignement, et si sa partie primaire est entretenue et fortifiée par qui de droit comme en vertu d'une délégation formelle de l'État. »

CHAPITRE II.

HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS PLASTIQUES.

I

Les « gildes » ou corporations détenaient sévèrement le monopole de toutes les industries d'art. — Les apprentis, les compagnons et les maitres. — Antiquité des gildes. — Principes, qualités et défauts de leur organisation.

Avant d'étudier la valeur et les tendances de l'enseignement des arts plastiques dans les nombreux établissements d'instruction, depuis l'école Frœbel jusqu'à l'académie, nous analyserons l'historique général de cet enseignement. Sachant ce qui a été fait, nous pourrons mieux apprécier ce qui reste à faire. Ce plan nous conduira à parler, tour à tour, des « gildes » et des corporations, des ateliers ou des « académies » et, enfin, des nombreuses écoles ou établissements d'instruction publique.

Les « gildes », par leur ancienneté, car celles de Gand datent de l'année 1339, s'imposent en première ligne à notre attention. Leur principe nous montre la seule forme

d'initiation aux arts plastiques dans le moyen âge tout entier, car elles détenaient sévèrement le monopole de toutes les industries d'art et de tous les travaux artistiques.

Chaque corporation comprenait trois classes : on avait les *apprentis* faisant leur « apprentissage », les *compagnons* pouvant déjà participer aux œuvres de la gilde et les *maîtres,* qui travaillaient pour leur propre compte.

Les gildes exercèrent une énorme influence sur le travail professionnel. C'était la collaboration ; c'était encore la solidarité dans l'exécution de l'œuvre ou l'identification absolue de l'ouvrier avec le travail réalisé. La généralité des professions était d'ailleurs héréditaire dans certaines familles, et le droit de les exercer se transmettait de père en fils.

L'organisation de ces corporations nous montre à la fois de sérieuses qualités et de grands défauts. Le principe des gildes supposait un apprentissage complet, car l'apprenti devait travailler quatre années chez un « maître » avant de passer « compagnon » — titre qui ne le conduisait encore que péniblement à la « maîtrise ». Cette longueur de l'apprentissage était certes une garantie solide pour la valeur de l'œuvre produite, qui résumait, en quelque sorte, les progrès réalisés par toute l'époque; mais on peut lui reprocher les faiblesses de la routine et de la convention.

Dans les gildes, l'art frisait un peu le métier. On livrait un travail artistique, comme l'usine moderne fournit les nombreux produits de son industrie, et cette tendance n'était pas toujours conciliable avec la noblesse de l'art. A Gand et à Ypres, les peintres étaient rangés à côté des

vitriers, tandis qu'à Malines, ils étaient placés sur le même pied que les menuisiers!

Le principe des corporations supprime d'ailleurs la liberté de l'art dont l'enseignement n'existait pas. Le métier seul était artistique, et l'action des maîtres devenait nulle dans la pratique — assujettie aux obligations professionnelles, rivées, elles-mêmes, aux nécessités de la tradition.

Et cependant les gildes ont produit des résultats remarquables. L'art du moyen âge restera immortel, car il traduit une époque; mais les principes qui présidèrent à la pratique de ses grands travaux, devaient s'évanouir avec les siècles qui les avaient épanouis. Un souffle de liberté devait remplacer un jour l'asservissement à l'initiation professionnelle. Les bons ouvriers ne pouvaient se contenter toujours de rester de simples artisans.

Et bientôt, sous l'influence italienne, très libre, le moyen âge, avec ses gildes fermées, fait place à la Renaissance, avec ses « ateliers » ou ses « académies » — ouverts à tous.

II

Les ateliers. — Les académies. — Évolution des études dans les académies. — Leur faiblesse scientifique. — Lacunes de l'enseignement des arts appliqués. — Les diverses réformes. — Création du Conseil de perfectionnement pour l'enseignement des arts graphiques et plastiques. — Organisation de l'inspection. — Le premier programme officiel.

Avec l'avènement de la Renaissance, la tradition figée du moyen âge fait place à des idées nouvelles, plus élevées, dans lesquelles dominent l'observation de la nature, le goût du beau, la philosophie de l'art, et, surtout, la passion des chefs-d'œuvre de l'antiquité classique romaine.

Ce fut un changement radical dans les mœurs et le goût ; une époque brillante, virile, bouillonnante d'activité intellectuelle, avide de liberté et de progrès, vivifiée d'ailleurs par des hommes d'un génie étonnant. Faut-il citer Masaccio, Mantegna, Ghirlandajo, Léonard de Vinci, Michel-Ange, Raphaël, Correggio, le Titien, Véronèse et tous les autres noms illustres qui exercèrent une si grande influence sur notre passé artistique ?

L'esprit de la Renaissance rompit donc entièrement avec

les traditions du moyen âge, et les gildes, les corporations ou les confréries, furent remplacées par de simples ateliers libres. Chaque grand maître formait école, et chaque école supposait une série d'ateliers où l'élève, en entrant, contractait un engagement pour plusieurs années.

Quelle était la vie de l'élève dans ce milieu? « Il y était, disions-nous au Congrès de 1868, reçu comme simple apprenti, employé d'abord à préparer la palette et les couleurs; il faisait ainsi connaissance avec les procédés matériels, pendant que le maître et ses condisciples, plus avancés, l'initiaient à la pratique du dessin, de la géométrie et de la perspective. Dès qu'il commençait à se familiariser avec les travaux de l'atelier, on cherchait, le plus tôt possible, à tirer profit de son travail (1). »

Vivant de la vie intime d'un maître possédant, comme tous les artistes célèbres de la Renaissance, une certaine universalité de connaissances, l'élève s'instruisait rapidement.

Cependant, à côté des ateliers, viennent les académies. Or, l'atelier, c'est l'enseignement donné par une seule individualité; et l'académie, la nourriture esthétique et technique distribuée par plusieurs. Déjà, sous Léonard de Vinci, on avait senti la nécessité de substituer à l'autorité d'un seul artiste, des lumières plus générales. En 1484, Ludovic Sforce, surnommé *le Maure*, fonda à Milan la première académie et en confia la direction à Léonard de Vinci — qui avait alors trente-deux ans.

---

(1) Ministère de l'intérieur, *Congrès de l'enseignement des arts du dessin*, p. 142. Bruxelles, 1869.

Cette académie exerça une grande influence sur le progrès de l'art, aussi longtemps que l'esprit de la fin du XVIe siècle ne vint pas altérer la pureté du goût national et provoquer lentement une décadence. Mais alors s'éveilla, dans l'esprit d'un artiste sérieux, le sentiment d'une réaction. Nous avons nommé le chef des maîtres « éclectiques », Ludovico Carracci, né à Bologne en 1554, qui fonda, dans sa ville natale, la première académie, rappelant vraiment l'esprit de celles qui existent aujourd'hui. Son école de peinture, dite des *Incamminati*, avait pour but de détruire toutes les exagérations des diverses écoles de son temps en combinant l'observation de la nature avec l'étude des meilleurs maîtres.

A partir de cette époque, le rôle des académies a une place importante dans la chaîne des temps. En France, en Belgique, en Allemagne, en un mot dans tous les centres d'art, elles surgirent peu à peu. Celle d'Anvers, fondée par David Teniers, date de 1663. C'est la plus ancienne du pays, et elle revendique l'honneur d'avoir soustrait l'art national flamand à la funeste décadence du commencement du XVIIIe siècle. Un de ses plus célèbres professeurs, le peintre Herreyns, le fondateur de l'académie de Malines, chercha, il est vrai, à y renouer la tradition perdue des Rubens et des Jordaens; mais ses efforts, d'abord heureux, finirent par échouer devant l'influence croissante du peintre français David, exilé à Bruxelles, à la seconde rentrée des Bourbons (1).

(1) Loi du 12 janvier 1816.

Avec David se développent les influences classiques officielles dans l'enseignement ; et malgré les défauts évidents du classicisme, dont les principes devaient froisser notre sentiment esthétique national, alors essentiellement flamand, les idées du célèbre régénérateur de l'art français, aujourd'hui encore vivaces dans plusieurs de nos académies, trouvèrent de nombreux adeptes. Elles furent préconisées par Van Brée à Anvers, Navez à Bruxelles et Paelinck à Gand.

Cependant l'importance excessive accordée, par ces maîtres, à l'étude de l'art antique, d'ailleurs mal connu, au détriment de l'individualité nationale, devait inévitablement amener une réaction. Et, en effet, du culte de la forme au détriment de la couleur, on passa bientôt au culte de la couleur au détriment de la forme, c'est-à-dire au romantisme de 1830.

Sous l'influence de Wappers, élève de Van Brée, le nouveau mouvement s'accentua avec autant de violence que le premier ; malheureusement son plus grand défaut fut de négliger l'esprit de la science dans l'art. Or, « la science, avons-nous dit dans une de nos brochures, est la force vitale de l'art, la source de son complet épanouissement. Sans son secours, le *faire* ne dépasse jamais le niveau du métier (1) ».

Les véritables réformes de l'enseignement artistique coïncident donc avec l'arrivée de Louis David. Déjà

---

(1) EDMOND LOUIS, *La Valeur et les Tendances de l'enseignement artistique en Belgique*, p. 16. Namur, 1883.

cependant sous le gouvernement des Pays-Bas, on s'était préoccupé de la réorganisation des beaux-arts. En 1817, on classa même les écoles en trois catégories, d'après leur importance, et, le 10 octobre 1829, une disposition royale fixa la formule d'un programme nouveau, où l'on trouve une distinction encore très vague, entre les *beaux-arts* et les *arts utiles*, c'est-à-dire entre l'art et ses applications.

La révolution de 1830 détruisit un moment l'effet de cette réforme; mais, en 1848, le baron de Vrière, alors gouverneur du Hainaut, signale cette pénible situation et fait ressortir, dans un remarquable rapport, la haute nécessité de réorganiser les académies : « 1° par une méthode d'enseignement à la fois facile et pratique; 2° par la division de ces écoles en deux sections, dont la principale serait une préparation à tous les arts industriels; 3° par un enseignement plus complet du dessin d'ornement dans lequel doit être compris le modelage ».

Trois ans après, en 1851, l'exposition universelle de Londres vint affirmer, avec plus de force encore, la profonde décadence de nos industries d'art.

Les réformes devenaient urgentes; aussi dès ce moment, la sollicitude du gouvernement fut-elle largement acquise à la cause de l'enseignement et des tentatives louables furent faites pour régénérer et régulariser des efforts demeurés jusqu'alors sans cohésion et sans but nettement défini.

La même année, M. Ch. Rogier, alors ministre de l'intérieur, prenant l'initiative d'une proposition d'organiser un concours général entre toutes les écoles de dessin subsidiées par le gouvernement, dit, dans un rapport au

Roi : « Les écoles de dessin attendent encore une organisation en harmonie avec le progrès des arts et les besoins de l'époque. Elles se trouvent dans une situation transitoire, sans direction uniforme, sans impulsion suffisante. Il y a donc beaucoup à faire pour régulariser, développer et perfectionner l'enseignement général et populaire des arts graphiques et plastiques. »

Ce « concours général » fut décrété par arrêté royal du 29 décembre 1851 ; mais ce ne fut toutefois que le 26 septembre 1852, qu'une commission spéciale fut instituée à l'effet de l'organiser sérieusement. Cette tentative échoua. Les écoles, ayant chacune un programme spécial, refusèrent de mettre en parallèle des travaux basés sur des principes d'enseignement entièrement différents.

Ne pouvant donc réaliser aucune expérience dans ce domaine, le gouvernement s'occupa de rédiger un « programme officiel » pour l'enseignement des arts plastiques, de régler le mode de surveillance à exercer par l'autorité supérieure et de répartir logiquement les subsides à allouer aux écoles. Cependant les problèmes délicats, soulevés par ces points importants, n'étaient pas encore arrivés à maturité suffisante pour recevoir une solution définitive, et les choses restèrent dans le *statu quo*.

Sur ces entrefaites eut lieu l'exposition universelle de Paris, en 1855. Nouvelle démonstration éclatante de l'infériorité de nos industries et de l'abaissement de notre enseignement artistique ! Nouvelle tentative de réforme !

Par arrêté royal du 26 novembre 1859, on institue le *Conseil de perfectionnement pour l'enseignement des arts graphiques*

et plastiques, et on lui confie la mission d'élaborer un système d'organisation bien homogène pour les académies des beaux-arts, en tenant compte de toutes les exigences de l'art et de ses applications aux divers métiers. Le nouveau Conseil s'empressa de remettre sur le tapis la question d'une exposition générale réunissant les travaux exécutés par les élèves des diverses écoles du pays. Cette tentative échoua comme la première, car l'exposition fut très incomplète.

Et cependant le gouvernement ne renonça pas encore à son idée !

Le 17 mars 1868, parut un arrêté royal décrétant qu'une exposition des travaux des élèves des académies et écoles des beaux-arts du royaume, de méthodes, de modèles et autres objets nécessaires à l'enseignement des arts graphiques et plastiques, aurait lieu à Bruxelles, et qu'un congrès auquel seraient conviés les directeurs, professeurs et administrateurs des dits établissements, serait tenu pendant la durée de cette exposition. Il s'agissait, disait M. Pirmez, alors ministre de l'intérieur, « d'une vaste enquête sur la situation de l'enseignement de l'art, et le moyen de s'initier aux meilleures méthodes ».

Quel fut le résultat de ces efforts ? Pour répondre à cette question, nous citerons, en résumé, les principes mis en évidence par les discussions du congrès, tels qu'ils ont été classés par M. J. Rousseau, rapporteur du jury des récompenses :

« Utilité de supprimer le modèle estampe ;

« Nécessité de fonder les premières études du dessin sur les notions élémentaires de la géométrie ;

« Urgence de donner à l'enseignement académique une direction aussi pratique que possible et d'étudier toutes les les applications qu'il comporte ;

« Importance de compléter les exercices pratiques par des notions de théorie, d'esthétique, d'histoire et de littérature, qui élargissent et élèvent naturellement les vues de l'artiste ;

« Nécessité d'obtenir des garanties de capacité pour les professeurs (1) ».

Ces points étaient précis et, dès lors, le gouvernement pouvait, en parfaite connaissance de cause, aborder enfin la réforme sérieuse de nos écoles. Le 10 juillet 1869, parut un arrêté royal fixant les conditions auxquelles il comptait subordonner, à l'avenir, l'intervention pécuniaire de l'Etat ; à savoir :

1° L'approbation des programmes de l'enseignement, des règlements, des budgets et des comptes ;

2° L'inspection ;

3° La participation aux concours généraux et aux expositions organisées par le gouvernement.

La réforme marchait donc de progrès en progrès. Toutes les administrations locales adhérèrent à ces dispositions. Restait enfin la mesure importante de l'organisation d'une

---

(1) Ministère de l'intérieur, *Exposition des académies et écoles des beaux-arts et Congrès de l'enseignement des arts du dessin*, Introduction, p. 18. Bruxelles, 1869.

inspection officielle et régulière. Deux délégués furent désignés et on partagea les académies en deux zones, la première comprenant les deux Flandres, et la seconde englobant les autres provinces. Ces nominations furent notifiées aux gouverneurs, par circulaire ministérielle du 27 décembre 1869.

Dès leur entrée en fonctions, les délégués du gouvernement furent chargés d'élaborer un programme nouveau — conforme aux principes mis en lumière par le Congrès de 1868. Ce travail vit le jour en 1874, et le programme qu'il développait fut immédiatement soumis au Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin, qui l'adopta et en fit le *programme officiel* du gouvernement pour les études élémentaires et moyennes. Ce programme, abstraction faite de quelques modifications sans grande importance, est encore en usage aujourd'hui. Nous aurons l'occasion de l'analyser plus loin.

III

Les établissements d'instruction publique primaire et moyenne. — Arrêtés divers. — Mesures et réformes principales. — L'étude du dessin rendue obligatoire. — Organisation des cours normaux temporaires. — Dispositions corollaires.

La réforme de l'enseignement dans les académies ne tarda pas à s'étendre aux établissements d'instruction publique primaire ou moyenne, depuis les écoles Frœbel jusqu'aux athénées royaux.

Dans ce nouveau, vaste et important domaine, tout était à faire. Il fallait généraliser l'étude du langage de la forme et assurer à son enseignement des bases solides pour détruire le caractère de fantaisie capricieuse qui l'avait caractérisé jusqu'alors. Il fallait donner aux élèves un élément éducatif de premier ordre, trop longtemps négligé, un langage universel utile à tous et même indispensable au plus grand nombre.

En 1867, le ministre de l'intérieur, M. Alph. Vandenpeereboom, en transmettant aux gouverneurs une circulaire concernant l'enseignement du dessin, disait fort justement : « Il conviendrait d'introduire le dessin dans

toutes les écoles primaires du premier et du second degré. De grands avantages peuvent résulter de l'application de cette nouvelle mesure; la plupart des enfants qui auront reçu les premières notions du dessin, éprouveront le besoin d'en continuer l'étude, et les parents de ceux chez lesquels un commencement de talent aura été reconnu, comprendront le prix de l'enseignement complémentaire qui leur est offert dans les établissements spéciaux. »

Cependant, un certain intervalle sépare ces premières mesures des dispositions pratiques prises plus tard.

Le 31 octobre 1871, le ministre de l'intérieur, M. Kervyn de Lettenhove, adresse, aux divers inspecteurs de l'enseignement primaire, une longue circulaire dans laquelle il fait nettement ressortir la mission du dessin et le rôle qu'il remplit dans l'éducation. « Le dessin, disait-il, n'a pas encore, dans l'ensemble des matières qui constituent notre enseignement public, la place et l'importance que lui assigne son influence comme moyen d'éducation et de développement intellectuel. Indispensable à l'artiste, à l'ingénieur, à l'industriel, il est utile à tous, et il importe d'en répandre la connaissance si l'on veut que l'industrie progresse par le concours d'ouvriers habiles. D'ailleurs, comme on l'a fait remarquer avec infiniment de justesse, l'étude du dessin élève le goût général, parce qu'elle forme, d'une part, des producteurs plus capables, de l'autre, des consommateurs plus intelligents et plus délicats. » Après avoir passé ensuite en revue ce qui avait été fait, pour l'enseignement de cette branche, en Angleterre et en France, M. Kervyn ajoute : « Il me paraît qu'à notre tour nous pou-

rions utilement prendre une disposition semblable, sauf à examiner, plus tard, ce qu'il y aurait à faire pour les établissements d'enseignement moyen, où, peut-être, l'étude du dessin devra être fortifiée, et notamment pour les écoles moyennes de l'État, qui ont surtout été érigées en vue des carrières professionnelles.

« Quoi qu'il en soit, du jour où toutes les écoles primaires communales seront à même de donner un bon enseignement de dessin élémentaire, un grand pas aura été fait. L'enseignement artistique de nos académies y trouvera aussi des éléments de force et de progrès, puisqu'il s'adressera désormais à des élèves mieux préparés. . Mais comme ce n'est qu'à la condition d'avoir des instituteurs bien préparés au nouvel enseignement, qu'on pourrait espérer des résultats complets et sûrs, c'est à former ces instituteurs qu'il faut songer avant toute chose. L'enseignement du dessin doit donc être donné, dans les écoles normales, par des instituteurs capables et instruits.

« D'un autre côté, il faut étendre ou modifier le programme actuel du cours normal, déterminer son importance, sa durée, la place qu'il s'agit de lui faire eu égard aux autres branches d'études. Je me propose d'appeler sur ces points l'attention du conseil de perfectionnement des arts du dessin et de la Commission centrale d'instruction primaire... Le gouvernement compte, dans la tâche qu'il entreprend, sur le concours et sur l'appui des communes et des provinces. Il s'agit d'une question d'intérêt national, puisqu'elle a principalement pour objet les progrès de l'industrie et le développement du sentiment artistique dans

le pays. Il est donc permis d'espérer que tout ce qui peut en faciliter et en hâter la solution sera accueilli par des sympathies générales. »

Il restait à formuler les programmes d'études.

Le 30 juillet 1874, le Conseil de perfectionnement prend comme point de départ le plan d'études adopté pour les académies, et, en 1876, arrête définitivement les divers programmes nécessaires.

Le principe du dessin obligatoire dans les établissements d'instruction publique étant admis, et, d'autre part, la question des programmes résolue, il ne restait plus qu'à songer à mettre en exécution les mesures qui venaient d'être prises.

Un arrêté royal du 19 mai 1878, stipule que l'enseignement du dessin dans les établissements normaux primaires devait être réorganisé conformément aux principes adoptés par le Conseil de perfectionnement. D'autre part, l'article 5 de la loi du 1er juillet 1879 range le dessin parmi les matières dont l'étude est *obligatoire* dans les écoles primaires communales.

Ces dispositions furent bientôt généralisées à l'enseignement moyen, mais il ne suffisait pas de proclamer l'obligation d'étudier le dessin, ni même d'arrêter un programme officiel; il fallait, avant tout, se demander si les professeurs et les instituteurs seraient capables d'en comprendre l'esprit. Et, à vrai dire, on ne pouvait guère l'espérer. Le gouvernement fut donc forcé d'organiser des cours normaux temporaires.

L'idée de cette mesure n'était d'ailleurs pas nouvelle.

Elle avait déjà été soulevée, au congrès de 1868, par M. Visschers. « Il convient, lisons-nous dans le compte rendu de la séance du 21 septembre, d'accorder plus d'attention, plus de développement à l'enseignement du dessin. Mais c'est là une mesure d'avenir. Ce qui manque pour le moment, c'est que la grande majorité de nos instituteurs primaires ne sont pas en état de donner la leçon de dessin. Il faut les former. Les écoles normales nous préparent des instituteurs pour l'avenir. Or, nous sommes pressés. *Il faut créer des cours temporaires, des cours normaux, notamment pendant les vacances,* où des hommes capables, désignés par le gouvernement ou par la province, donnent des leçons aux instituteurs, les mettent au courant des méthodes et hâtent ainsi les bienfaits de l'enseignement de cet art. »

Le 31 juillet 1876, le conseil de perfectionnement demande la création de ces cours normaux, qui furent décrétés deux ans après. En effet, le 5 juillet 1878, le ministre de l'instruction publique, M. Van Humbéeck, dans un rapport au Roi, fait très justement ressortir les considérations suivantes : « La question de l'organisation d'un enseignement sérieux du dessin dans toutes les écoles soumises aux lois organiques de l'instruction primaire et de l'instruction moyenne, a depuis longtemps fixé l'attention de l'administration supérieure. Celle-ci a pensé qu'en faisant concourir ces écoles au développement du goût et à l'intelligence des arts, elle rendrait un service incontestable à tout ce qui relève de ces deux éléments constitutifs d'une bonne éducation publique. »

A la suite de ce beau rapport, le 10 juillet 1878, parut

au *Moniteur* un arrêté royal instituant le diplôme de capacité pour l'enseignement du dessin dans les établissements d'instruction publique, et l'article 3 de cet arrêté établissait :

1° Un cours normal temporaire destiné aux personnes déjà chargées de l'enseignement du dessin dans les écoles normales primaires;

2° Un cours normal temporaire destiné aux personnes chargées de l'enseignement du dessin dans les écoles moyennes;

3° Un cours normal temporaire auquel pouvaient être appelés les professeurs chargés du cours de dessin dans les athénées et les collèges, et les professeurs des écoles normales d'enseignement moyen du degré inférieur.

Ces cours ont été donnés à Louvain et, partiellement, à Namur pendant le mois de septembre des années 1878 à 1881. Il s'agissait simplement d'initier les professeurs en fonctions et quelques élèves libres, à l'esprit de la nouvelle méthode d'enseignement préconisée par le gouvernement. Les cours normaux imprimèrent un essor considérable au progrès de l'enseignement, mais, à partir de 1881, des raisons d'économie motivèrent cependant leur suppression. Le principe seul des examens fut maintenu, et ils ont encore lieu annuellement devant un jury spécial.

Depuis 1878, près de cinq cents diplômes ou certificats d'aptitude ont été décernés !

Aujourd'hui, la période de discussions, de tâtonnements ou de recherches est donc close, et l'enseignement des arts plastiques en Belgique est constitué avec ensemble et

méthode, depuis l'école Frœbel jusqu'à l'académie des beaux-arts. Seuls certains points restent faibles, mais ils sont effacés par l'organisation générale qui, de jour en jour, tend à acquérir de nouvelles forces.

Nous connaissons maintenant ce que l'on a fait pour l'enseignement artistique. Il nous faut examiner ce qui reste encore à faire ; mais avant d'aborder cette importante partie de notre ouvrage, les méthodes générales d'enseignement vont toutefois nous arrêter un instant.

CHAPITRE III.

LES MÉTHODES.

I

Les méthodes dans l'antiquité. — La Chine et le Japon. — L'Égypte. — L'Assyrie. — La Grèce. — Conclusions. — La méthode géométrique.

L'historique des méthodes d'enseignement suit l'évolution de l'art à travers les âges. De là, nécessité de les étudier dans l'antiquité, le moyen âge et la Renaissance. Nous commencerons notre revue par la Chine et le Japon.

Aucun art n'est à la fois aussi capricieux et immuable, que celui de la Chine en particulier et de tous les pays mongoloïdes en général. Nulle part, l'instinct de la tradition n'a développé un culte plus aveugle, et nulle part on ne trouve, au même degré, une aussi précieuse disposition pour tout ce qui est travail manuel !

Une organisation sociale basée sur ce principe, devait fatalement accuser des lignes très précises dans la hiérarchie des classes. Celle des artisans, déjà mentionnée dans une sorte d'almanach officiel qui remonte au XIe siècle

avant notre ère, était entièrement appuyée sur le régime des corporations réglementées, dirigées et « fermées » comme plus tard, à l'époque du moyen âge.

L'action des siècles n'exerce aucune influence sur la civilisation qui repose sur ces lois. Les Chinois d'autrefois et ceux d'aujourd'hui, se confondent dans un seul et même portrait.

En Chine, les méthodes artistiques n'ont donc que l'atelier pour se développer et se transmettre de génération en génération. Ce pays a abusé de la réglementation; aussi a-t-il maintenu son art dans un long état d'immobilité. A vrai dire, il ne saurait avoir « que des industries, c'est-à-dire des applications spéciales de l'art; seulement ces industries brillent d'un éclat très vif, parce que l'art, qu'elles ont absorbé, leur communique la délicatesse, l'élégance, le goût de la richesse et surtout de la décoration. Ce cachet d'art est superficiel, mais incontestable, et fait que les œuvres de leurs artisans ressemblent parfois à des œuvres d'artistes (1) ».

Il est certain que le *principe de la division du travail* contribue beaucoup à asservir les productions artistiques à la routine des méthodes. Dans les ateliers, les œuvres passent d'une main à l'autre. Porcelaines, céramiques, peintures et sculptures, parcourent lentement les différentes phases qui marquent leur complète exécution. Tel artisan peint toujours les fleurs et tel autre dessine toujours les oiseaux.

---

(1) H. BAUDRILLART, *Histoire du luxe privé et public*, t Ier, p. 173. Paris, 1878.

L'individualité ne tient aucune place dans ce travail. L'artiste s'efface devant l'homme du métier habitué, depuis de longues années, à fournir les mêmes éléments de travail dans les mêmes conditions.

Ce souffle mécanique dans la vie de l'art en Chine, a cependant produit un art décoratif très riche, mais les Mongoloïdes, en général, abstraction faite des Japonais, n'ont jamais imprimé un essor bien vigoureux à l'art expressif. Leur art est essentiellement décoratif et les méthodes sont toujours géométriques, linéaires.

Cependant, étant donné que les Chinois ont toujours professé un certain amour pour la science, l'artisan avait à sa disposition, à côté de l'initiation professionnelle, ce que nous nommerons le *livre*, c'est-à-dire la méthode traduite en écriture. De là, tout un ensemble de riches bibliothèques, de nombreux ouvrages divers et d'albums à images instructives. Nous avons sous les yeux une série de petits traités destinés à l'enseignement du dessin. Ils sont modernes, il est vrai, mais ils perpétuent certainement une vieille tradition. Ce sont des guides pour l'apprenti, lui permettant d'acquérir, sans tâtonnements infructueux, les connaissances nécessaires pour exécuter, avec habilité, à l'atelier professionnel, sous la direction du maître, les premiers travaux qui incombent à son métier. La méthode est essentiellement géométrique. Elle donne ce que nous pourrions appeler un cours de dessin linéaire à l'aide d'instruments, avec exercices à main libre et combinaisons décoratives diverses, les unes conventionnelles ou d'imagination, les autres imitatives.

En résumé, l'art chinois est basé sur un ensemble de préceptes, de formules et de principes traditionnels dont l'initiation se fait, non pas dans le domaine de l'école d'art proprement dite, mais dans celui de l'atelier professionnel où l'artisan travaille machinalement, en obéissant aux lois sévères d'une corporation strictement réglementée. A côté de cet apprentissage, au sein de la confrérie, il peut en outre avoir recours aux lumières de certaines méthodes écrites, basées, toutes, sur les principes éternels de la géométrie que le Mongoloïde considère, à juste titre, comme la source initiale de l'art.

L'art japonais, lui, présente des rapports intimes avec l'art chinois, mais il reste plus libre, plus indépendant.

En Chine et au Japon, l'éducation de l'artiste diffère sensiblement, car les arts du Nippon ont échappé, jusqu'à un certain point, au régime absolu des corporations. Le jeune artiste choisissait un maître, fréquentait son atelier, étudiait ses procédés artistiques et finissait par acquérir une individualité analogue à celle de celui au commerce duquel il s'était formé. Comme l'Italie, le Japon nous montre différentes écoles d'art et de véritables dynasties d'artistes, ayant chacune leurs caractères particuliers et étant même, le plus souvent, en antagonisme les unes avec les autres.

L'observation de la nature, une continuelle pratique dans les procédés graphiques, la sincérité souvent réaliste, semblent résumer l'éducation de l'artiste japonais. Quant au régime des corporations ou des ateliers fermés dans ce pays, il caractérise mieux le travail des industries d'art. Au Japon, l'artiste est libre mais l'artisan de l'art ne l'est

pas autant. Les travaux du métal, la ciselure, la céramique, les laques, etc., tous remarquables, sortent, comme en Chine, de certains centres qui, depuis des siècles, conservent le monopole et les secrets de leurs qualités. Dans ces ateliers, la fabrication est le fruit de tâtonnements successifs, et l'habilité technique, l'expérience ou la routine, y remplacent le sentiment de l'art que l'on admire plutôt dans le résultat que dans la nature même du travail.

Passons en Égypte. — Tout indique que l'art égyptien obéissait aussi à un imposant ensemble de règles ou de lois précises. Certes, il est difficile de saisir, dans la nuit du passé, leur secret mécanisme ; mais les musées, et surtout les textes hiéroglyphiques, fournissent cependant de précieuses données pour la solution du problème.

Et, d'abord, y avait-il des artistes en Égypte comme au Japon? Pour ce qui concerne les sculpteurs et les peintres, il semble que leur condition soit restée celle d'artisans plus ou moins habiles mais obscurs. Leurs noms ne sont cités que par exception. Les architectes, eux, n'étaient pas dans le même cas : ils jouissaient, au contraire, d'une situation sociale très élevée. Nombre de stèles et de tombes proclament leurs titres et détaillent la liste de leurs ouvrages dans d'élogieuses épitaphes. C'est surtout sous la splendeur de Thèbes, que les architectes pouvaient se glorifier de fonctions considérables, et Brugsch a prouvé que les architectes des grands pharaons, les *Murket*, étaient même souvent de sang royal par alliance avec les filles ou petites-filles des rois. Au reste, les Rhamsès avaient jeté sur les nombreux monuments de leur règne un tel éclat, que l'entretien

et la construction des bâtiments de Thèbes demandaient une véritable administration, compliquée par la plupart des rouages modernes.

Des connaissances à la fois scientifiques et pratiques pouvaient seules conduire l'architecte égyptien à ces importantes fonctions dont le niveau général peut d'ailleurs s'apprécier aux solides qualités techniques et architectoniques dont les grands temples d'Égypte nous donnent le spectacle.

A quelle source puisait-il les éléments de son talent? Où apprenait-il les principes de son art? « Y avait-il des écoles ou quelque chose qui en tînt lieu? Nous l'ignorons. Ce qui paraît vraisemblable, c'est qu'on se formait surtout par la pratique, en s'attachant de bonne heure à un maître. La théorie devait tenir bien peu de place dans l'enseignement; l'art se composait d'une collection de procédés et de recettes qui, de siècle en siècle, allait grossissant. Les textes ne nous indiquent pas que ces procédés aient jamais été la propriété d'une caste ou d'une corporation fermée qui en aurait gardé jalousement le secret; mais il est inévitable que l'hérédité jouât un grand rôle dans la transmission de ces recettes et de ces pratiques. La plupart des architectes étaient fils d'architectes; c'est ainsi que Brugsch a pu dresser la table généalogique d'une famille où, de père en fils, vingt-deux générations successives ont exercé la profession d'architecte (1). »

---

(1) G. PERROT et CH. CHIPIEZ, *Histoire de l'art dans l'antiquité*, t. Ier, p. 629. Paris, 1882.

Certains problèmes de l'architecture égyptienne supposent une grande difficulté, mais il s'en faut cependant de beaucoup que les procédés graphiques aient eu, à cette époque, l'importance qu'ils occupent dans les travaux modernes. Ils étaient, au contraire, réduits à leur plus simple expression. On dessinait les plans en projections; et alors que nous séparons le plan de l'élévation et celle-ci de la coupe, l'Égyptien combine ces éléments de la manière la plus naïve. Ajoutez à cette remarque l'usage de certaines formes conventionnelles, l'habitude de compliquer les dessins en les complétant par la représentation de tout ce qui doit figurer dans l'exécution, bâtiments isolés, arbres, etc., enfin la coutume de rabattre ces détails, avec leurs dimensions relatives, sur la surface où le plan est tracé; et vous aurez une idée assez exacte du procédé qui domine toute la figuration égyptienne. Nulle part on ne trouve l'indication d'une « échelle », mais les proportions relatives semblent toujours parfaitement observées.

Les données que nous possédons sur les méthodes de la sculpture en Égypte sont plus vagues. Sous le premier empire, l'art est toujours réaliste et s'inspire exclusivement de la nature. La pratique et l'expérience constituaient alors le véritable apprentissage, aussi les œuvres de cette période n'accusent-elles pas toutes les mêmes qualités. Les unes sont remarquables, mais les autres enfantines — suivant l'aptitude de leurs auteurs. A partir du second empire, la religion se coordonne, et l'art, de réaliste qu'il était, devient conventionnel et enfin symbolique. Et, dans la suite, il n'a jamais su se dégager de ces liens étroits. Main-

tenant l'artiste n'est plus libre ; il est artisan initié au mécanisme d'un faisceau de formules et de préceptes. A un moment donné, cette convention a dû certainement friser la routine. « Les modèles consacrés à l'étude de la ronde bosse, sont des moulages en plâtre d'œuvres connues dans l'école. La tête, les bras, les jambes, le tronc, chaque partie du corps était coulée séparément. Voulait-on une figure complète? on assemblait les morceaux et on avait, selon le cas, une statue d'homme ou de femme, agenouillée ou debout, assise sur un siège ou accroupie sur les talons, le bras tendu en avant ou au repos le long du buste... Les Égyptiens, comme nos marbriers de cimetière, gardaient toujours en magasin des statues de pierre dure, à moitié prêtes, et qu'ils pouvaient terminer aisément en quelques jours. Les mains, les pieds, le buste n'attendent plus que la touche finale, mais la tête est à peine dégrossie et l'habit n'est qu'ébauché; une demi-journée aurait suffi pour transformer le masque en un portrait de l'acheteur et pour mettre le jupon à la mode nouvelle. Deux ou trois statues de ce genre, nous révèlent le procédé aussi clairement que les modèles théoriques auraient pu le faire (1). »

Dans la peinture, mêmes routines, mêmes conventions. A vrai dire, elle n'était qu'une simple *enluminure* en tons entiers, simplifiée d'ailleurs par l'absence de toute notion de perspective. C'était une peinture projective toujours en silhouette. Le peintre égyptien n'a fait preuve d'habilité véritable que dans le dessin. Et l'influence des procédés

---

(1) G. MASPERO, *L'Archéologie égyptienne*, p. 193 et 194. Paris, 1887.

géométriques domine encore ici d'une manière frappante. Ainsi, à l'époque des Rhamsès, le style égyptien avait même généralisé l'emploi d'un étalon de mesure, d'un *canon* qui établissait un rapport déterminé, exact, entre les divers éléments d'un même ensemble dans chacun des arts.

Abstraction faite de ce « canon » qui réglait les proportions générales des œuvres d'art, les monuments du nouvel empire nous montrent encore l'emploi de certains procédés auxiliaires usités dans le dessin des figures. Citons la *mise au carreau*. Bas-reliefs et peintures débutaient par un croisement de lignes à intervalles réguliers, par un réseau véritable qui ne servait pas seulement à agrandir ou à diminuer une composition donnée, mais encore à bien observer les lois du canon de l'époque.

Le maître commençait par esquisser la composition; puis, les formes arrêtées, il les rapportait mécaniquement sur la surface murale qu'il s'agissait de décorer. Souvent l'artisan ou l'apprenti était chargé de cette dernière besogne; mais qu'il ait ou non procédé à la mise au carreau, c'était toujours à son habilité routinière que l'on avait recours pour terminer le travail — en étendant sur la surface, limitée par les contours du maître, les couleurs, d'ailleurs conventionnelles, nécessaires : le jaune clair pour la chair des femmes, le brun rouge pour celle des hommes.

Les procédés de l'art égyptien sont donc basés sur un ensemble, très précis, de principes traditionnels et conventionnels, mais toujours géométriques.

L'Assyrie n'échappe, pas plus que la Chine et l'Égypte, à l'empire de la convention dans l'art.

L'art assyrien est à la fois grandiose et petit, solennel et enfantin.

Toutefois, suivant la nature du genre traité, les méthodes diffèrent. Lorsque le fils d'Assour traite la figure humaine ou les divinités, d'ailleurs rares, du panthéon assyrien, il est lié à la convention traditionnelle et symbolique; mais lorsque, au contraire, il abandonne ces travaux officiels pour étudier les animaux et sculpter un lion blessé, un onagre attaqué par des chiens ou une scène quelconque de chasse, il est libre, sincère et réaliste.

L'étude de la nature humaine ne tient aucune place dans cet art et les centaines de personnages représentés sur les bas-reliefs semblent tous coulés dans deux ou trois moules. Les monarques, barbus, se ressemblent toujours; les eunuques, imberbes et gras, sont tous identiques.

L'artiste, en taillant une de ces figures, appliquait simplement une formule et, en praticien habile mais obéissant, il se contentait de cette équation artistique. Dans le bas-relief à figures, l'Assyrien n'a donc cherché à établir que les annales d'un règne. Les monarques s'adressaient moins à l'artiste qu'à l'artisan pour « sculpter » leur journal officiel sur les immenses surfaces murales des palais. L'art avait peu de place dans ce travail.

Tous les symboles religieux étaient aussi conventionnels. Tous les taureaux ailés, tous les génies ailés présentent les mêmes détails. Exécuter une œuvre dans de semblables conditions était un travail purement machinal. Du reste, certains palais, achevés en très peu de temps, ont été enrichis par une profusion inouïe de sculptures. Celui

de Sargon, à Khorsabad, fut terminé dans l'espace de cinq ans, et Place a calculé que dans la partie monumentale seule du *Sérail,* c'est-à-dire dans le quartier réservé au souverain et aux principaux dignitaires de l'État, le développement des bas-reliefs occupait une superficie de plus de 6,000 mètres, abstraction faite de 24 paires de taureaux ailés et de quelques motifs immenses ornant les portes les plus importantes (1)!

Mais dans la représentation des animaux, l'artiste assyrien s'est montré libre, individuel et profond observateur de la nature. Chiens, onagres, tigres, lions, vivent et bondissent sous le ciseau du sculpteur. Certes, le dessin est parfois négligé ou incorrect; mais, malgré sa préoccupation de réalisme frappant, il reste grand et majestueux.

L'artiste suivait les chasses royales. Il voyait déboucher la bête, assistait à son massacre, étudiait son attitude dans l'agonie et pouvait compléter ces données sur les nombreux cadavres des victimes de la journée — rangées à terre, les unes à la suite des autres.

En résumé et abstraction faite de la représentation des animaux, en Assyrie comme en Egypte, nous voyons l'apprentissage dans l'atelier. L'élève y était lentement initié aux formules et aux préceptes de son art. L'art assyrien ne nous montre cependant aucune trace de la mise au carreau qui occupe en Egypte un si grand rôle. Il semble que l'on se soit contenté de certains moules. Une figure

---

(1) V. PLACE, *Ninive et l'Assyrie*, t. Ier, p. 69.

étant commandée, on cherchait le type désiré dans le casier où on l'avait déposé.

Il nous reste, pour terminer notre revue dans l'antiquité, à jeter un coup d'œil sur l'ensemble des principes méthodiques en Grèce, où les véritables méthodes artistiques prennent naissance pour épanouir un art non plus conventionnel, mais vraiment expressif et libre.

L'art grec fut vivifié par des doctrines nettement formulées, senties avec persévérance, vulgarisées par des maîtres éloquents et mises en pratique dans des œuvres magistrales. L'art de Phidias est à la fois science et méthode, génie et liberté.

Du reste, l'enseignement de l'art faisait partie du système général d'éducation (1), et si l'école, en tant qu'institution de l'Etat, n'existait pas encore (2), plusieurs établissements privés en tenaient cependant lieu. Leur programme d'études se bornait ordinairement à l'étude de la grammaire, de la musique et de la gymnastique ; mais, sous l'influence d'Aristote, on y ajouta le dessin et même la peinture — comme compléments indispensables à toute bonne éducation complète (3). D'autres maîtres ont largement cherché à développer le sens esthétique de la population. Pline nous rapporte que le peintre Apelles publia

---

(1) K.-F. Hermann, *Lehrbuch der Griechischen Privataltherthümer*, p. 176. Heidelberg, 1852.

(2) E. Guhl et W. Koner, *Das leben der Griechen und Römer*, erste hälfte, p. 216. Berlin, 1860.

(3) W.-A. Becker, *Charikles. — Bilder altgriechischer Sitte*, zweiter band, p. 31. Leipzig, 1854.

même des traités spéciaux pour l'enseignement, *faisant ainsi, pour la peinture, plus que tous les autres ensemble.*

« Picturæ plura solus prope, quam ceteri omnes, contu-
« lit, voluminibus etiam editis, quæ doctrinam eam conti-
« nent (1). »

Au-dessus de l'école privée, existait-il en Grèce un établissement spécial consacré à l'étude exclusive des beaux-arts? Nous ne le pensons pas. Athènes n'eut que des ateliers libres dirigés par différents maîtres célèbres. Cependant, entre les ateliers de la Grèce et ceux de l'Egypte ou de l'Assyrie, il y a un abîme. Autant les uns étaient fermés à l'individualité, autant les principes préconisés dans les autres s'éloignaient de la vulgarité du métier pour s'élever à la hauteur de l'art. A Thèbes et à Memphis, à Ninive et à Babylone, l'artisan écrasait l'artiste; mais, en Grèce, l'artiste domine toujours l'artisan.

Toutes les méthodes grecques puisent aux fécondes sources de la géométrie. Les artistes dessinaient, pour ainsi dire, le compas à la main, et ils n'ont cessé de recommander à leurs élèves de s'initier entièrement aux lois des rapports géométriques. Pamphile d'Amphipolis, le maître d'Apelles, disait que la géométrie était l'essence de la peinture; aussi, pour que les jeunes gens qui fréquentaient son atelier eussent le temps d'en étudier les principes, il ne les acceptait que s'ils s'engageaient à suivre ses préceptes pendant dix ans.

Et que l'on n'aille pas s'imaginer que cet amour d'un

(1) PLINE, livre XXXV[e], chapitre XXXVI, 9, *De la peinture.*

principe absolu ait été une entrave pour les artistes. C'était, au contraire, un guide, une boussole. « Il est absurde de penser que les chefs-d'œuvre de Zeuxis, de Polygnote, de Protogène ou d'Apelles aient été exécutés sans les règles infaillibles de la géométrie et seulement à vue et de sentiment — dit de Montabert. Il n'y a que l'amour-propre blessé ou l'ignorance complète qui puisse avancer une semblable proposition (1). »

L'exemple du passé, disions-nous dans notre rapport de 1874, nous montre à l'évidence que chez les plus grands artistes de la Grèce, les connaissances scientifiques se trouvaient toujours unies au don de l'imagination. Ces juges irrécusables des conditions et de la dignité de l'art, voyaient dans la science le lien de cohésion de tous ses rameaux. C'est de Platon que date le véritable essor de la géométrie. Ce grand philosophe ouvrit, pour cette science, une ère nouvelle par l'introduction de la méthode analytique et le développement du principe des sections coniques

« *Que nul n'entre ici, s'il n'est géomètre.* » — Cette sentence célèbre que Platon avait fait inscrire à l'entrée du lycée, résume complètement la pensée de l'époque ; et elle devint, comme Pline nous l'apprend, le mot d'ordre de toutes les écoles d'art ! Quand, plus tard, Euclide rassembla toutes les notions géométriques de son temps dans son livre des *Eléments,* la voie fut ouverte à tous les progrès des sciences mathématiques et des applications générales de l'art. Par Euclide un lien s'établit entre la doctrine de l'école plato-

---

(1) *Traité complet de peinture,* t. VI, p. 140 Paris, 1829.

nicienne et celle d'Alexandrie, et l'influence s'en étendit jusqu'à Bagdad, d'où la science et l'art pénétrèrent chez les Arabes.

Si l'on peut dire que les artistes grecs avaient toujours le compas dans l'œil, on peut ajouter qu'ils ne quittaient jamais le crayon. La devise d'Apelles traîne aujourd'hui dans tous les ateliers. *Nulla dies sine linea :* « Point de jour sans dessiner ». D'autre part, au temps de Phidias, l'étude de l'anatomie avait atteint un degré de raffinement dont nous ne nous faisons plus une idée, et qui n'a été égalé que par Michel-Ange. On rapporte que Phidias pouvait, à la seule inspection d'une griffe de lion, préciser très exactement les proportions de l'animal entier! C'est aussi ce génie incomparable « qui mit le premier en vigueur les grandes leçons d'anatomie artistique et qui fit sur cette science des règles certaines qui le soutinrent dans tout le cours de ses travaux (1) ».

Les lois de l'optique, si complexes cependant, étaient également étudiées avec un soin infini. Déjà Alcamenes avait fait ressortir leur importance ; mais ce fut encore une fois Phidias qui, dans le tympan du Parthénon, montra tout le parti que l'artiste doit en tirer.

Dans un pays où le sens esthétique de la nation était aussi raffiné, au sein d'un peuple qui sut réserver à ses artistes les plus grands honneurs, les méthodes devaient naturellement occuper une place importante dans l'attention publique. Le maître les enseignait dans son atelier.

---

(1) P. de Montabert, *Traité complet de peinture*, p. 335, t. VI.

Quant à l'esprit même de ces méthodes, deux points en résument les lois : 1° étude développée du principe géométrique dans l'art ; 2° observation de la nature. Le premier point appartient au domaine de la technique et de l'enseignement, et les Grecs en firent une règle absolue. Le second, au contraire, met en lumière une loi de l'esthétique, à savoir : que le beau idéal a sa source dans le vrai.

II

Les méthodes au moyen âge. — Les confréries ou gildes. — Leur esprit, leur organisation et leurs défauts. — Villard de Honnecourt. — Roger Bacon. — Frère Jehan, cordelier de Tours. — Conclusions.

Le moyen âge n'a pas connu l'atelier libre, mais il nous présente, au point de vue de l'organisation du travail artistique dans les confréries, les corporations ou les « gildes », une des plus intéressantes périodes de l'histoire.

L'habitude de s'associer entre praticiens et artistes, sous l'invocation de la religion, est fort ancienne. On a démontré l'existence d'une corporation de « mosaïstes » avant le xiᵉ siècle. Placées ordinairement, et par confusion de nom, sous l'invocation de saint Luc, auquel on attribuait l'invention de la peinture, elles jouissaient d'importants privilèges. Les membres d'une confrérie devaient se prêter un mutuel appui et ne rien négliger pour apporter, dans leur travail, les garanties d'honnêteté et de capacité nécessaires.

L' « apprenti », qui, dans le cours du xvᵉ siècle, devait être né de « loyal mariage », était obligé de faire cinq

années d'apprentissage. C'est à l'atelier, sous les yeux du maître, qu'il s'initiait, peu à peu, à l'esprit des méthodes et, partant, à la pratique de son art. A l' « apprentissage » succédait le « compagnonnage », lequel, à son tour, conduisait à la « maîtrise », lorsque le compagnon était capable de fournir le chef-d'œuvre exigé par le règlement de la corporation.

Cependant la maîtrise ne donnait pas encore la liberté de travailler en dehors de la gilde. Le « franc maître » seul jouissait de ce privilège — s'il avait le moyen de prendre une « lettre de patente ».

Le fils d'un maître assez habile pour pouvoir triompher de l'épreuve du chef d'œuvre à présenter, n'était point tenu à l'apprentissage ni au compagnonnage, et, à l'âge de vingt et un ans, on l'inscrivait sur le livre de la communauté.

Les gildes formaient donc une sorte de république fédérative, composée de tous les gens du métier et régie par des chefs chargés des affaires communes. L'autorité se partageait entre les doyens, les jurés, les secrétaires et les bedeaux investis chacun de fonctions spéciales, transmissibles annuellement par élection.

La constitution des confréries eut le grand avantage de fortifier le beau par l'utile et d'établir des relations étroites entre l'artiste et l'artisan, l'art et l'industrie. Le moyen âge n'a donc pas connu le divorce qui, de nos jours, sépare si souvent l'art expressif de l'art décoratif, et ses plus grands artistes n'ont jamais dédaigné les plus simples travaux d'utilité.

La méthode de travail dans les corporations a certes

produit des œuvres remarquables qui s'imposeront toujours à notre admiration, parce qu'elles mettent à profit la somme de connaissances dont pouvaient faire preuve les membres de toute une confrérie ; mais il n'en est pas moins vrai que l'esprit de la gilde contrarie l'essor de l'individualité. La hiérarchie tuait la personnalité.

Et cependant le moyen âge compte des hommes illustres qui n'ont pas seulement enfanté de véritables chefs-d'œuvre, mais perfectionné puissamment les méthodes. Nous mentionnerons notamment Villard de Honnecourt, un des plus célèbres architectes français du XIIIe siècle, parce que l'album qu'il nous a laissé traduit parfaitement l'état général des connaissances pratiques et esthétiques exigées des architectes de cette époque ; tout en nous initiant à l'esprit de la méthode qui réglait le travail dans les confréries.

Il suffit de parcourir cet album (1), pour se convaincre que les architectes du moyen âge étaient à la fois artistes, constructeurs et ingénieurs ayant des connaissances qui se déployaient dans un vaste domaine.

Villard nous a laissé une série de compositions artistiques vraiment curieuses. Ce sont tantôt de simples contours d'animaux, colimaçons, hiboux, cygnes, chevaux ou lions, et tantôt de véritables sujets dignes d'un peintre : le *Christ flagellé, Pilate congédiant le Christ, la Descente de*

---

(1) Il a été collationné par J.-B.-A. Lassus et mis au jour, après la mort de cet architecte, par A. Darcel en 1857. Paris, Imprimerie impériale.

croix, etc. Rien n'est plus curieux à examiner que les principes de ces dessins. Tous sont intimement basés sur les lois de la géométrie. Ils s'inspirent en outre de l'observation directe de la nature, et Villard nous enseigne même ce que l'on a appelé plus tard, la *méthode du trait carré!* Il nous dit d'analyser l'aspect général de l'objet à dessiner, nous conseille de chercher la silhouette et nous apprend comment nous devons procéder pour l'enfermer dans une des figures de la géométrie. « Il faut esquisser largement, dit-il, aller de l'ensemble aux détails, du tout à la partie, négliger les lignes inutiles. »

Sur une des planches de son album, où nous voyons quelques animaux circonscrits par des triangulations un peu arbitraires, il est vrai, Villard a écrit : « Ici commence la *méthode du trait* pour dessiner la figure, ainsi que l'art de la géométrie l'enseigne pour facilement travailler (1). » Plus loin, nous remarquons un grand croquis qui représente un lion naïvement traité, mais relevé toutefois par une certaine noblesse de style. « Voici un lion, relate de Honnecourt dans une note manuscrite, un lion tel qu'on le voit par devant, et sachez bien, ajoute-t-il, qu'il a été dessiné sur le vif (et sacies bien qu'il fu contrefais al vif). »

Cette méthode rend trop exactement l'allure caractéristique que donnent à ses personnages la sculpture et la pein-

---

(1) « Ci comence li force des trais de portraiture si con li ars de iométrie les ensaigne por legierement ovrer. » — Planche XXXV de l'Album.

ture du XIIIe siècle, pour ne pas supposer qu'elle devait être générale dans tous les ateliers.

En Grèce, avons-nous vu, la culture de l'art faisait partie de l'éducation nationale; mais, à l'époque du moyen âge, il semble qu'elle n'ait pas dépassé le cercle de fer des gildes. Ni les écoles, ni les universités ne tenaient un compte sérieux de son enseignement — dont la pratique aurait d'ailleurs été entravée par les curieux préjugés qui régnaient à cette époque à propos de l'étude de la géométrie et de certaines connaissances mathématiques.

Le moine Roger Bacon ne fut-il pas accusé de sorcellerie et jeté en prison pour s'être livré à l'étude des sciences et avoir préféré à la méthode purement spéculative l'expérience et le raisonnement?

Dans une curieuse épître datée du 6 juin 1300, le frère Jehan, cordelier de Tours, donne le conseil suivant à maître Robert, échevin d'Amboise, qui était venu lui demander des conseils à suivre dans l'éducation de ses trois fils : « Voulez-vous que vos enfants donnent dans les mathématiques? Je ne vous en détournerai pas si vous y tenez; mais il faut que l'enseignement en soit fait avec précaution et avec prudence, c'est-à-dire dans un appartement intérieur, sans se permettre de tracer sur les planchers, sur les murs, des figures de géométrie, des caractères ou grimoires d'algèbre. Il ne faut scandaliser personne; et surtout on doit se garder de donner une réputation de sorcellerie à la maison d'un magistrat (1). »

---

(1) M. A. MONTEIL, *Histoire des Français des divers États*, XIVe siècle, t. Ier, p. 163. Bruxelles, 1845.

Ce courant des idées n'était guère conciliable avec les notions scientifiques qu'exige l'enseignement rationnel du langage de la forme ! Le moyen âge a donc réservé aux confréries, jalousement fermées, le monopole de la pratique des arts plastiques et des industries qui en relèvent. Ces arts ne pouvaient entrer dans le domaine public et la Renaissance seule pouvait, sous l'influence italienne, amener une salutaire réaction, en donnant à tous l'occasion de jouir largement, par l'institution des académies, des nombreux bénéfices que procure la culture méthodique et nationale de l'art. Et c'est à l'antiquité grecque qu'elle a emprunté les sources de ce progrès.

III

Les méthodes de l'époque de la Renaissance. — L'enseignement dans les académies. — Traités publiés par les maîtres italiens, allemands et français. — Léonard de Vinci. — Serlio. — Albert Dürer. — Jean Cousin. — Conclusions.

Le moyen âge, c'est le travail réglementé au sein des corporations; l'ère des artisans. La Renaissance, c'est la réforme, la réaction, le souffle scientifique qui vient animer l'art; l'âge de l'enseignement dans les académies, l'ère des artistes. La Renaissance, c'est un essor vigoureux, développé par des maîtres de génie : Alberti, Bramante, Serlio, Vignole, Léonard de Vinci, Michel-Ange, Sansovino, Raphaël, le Titien, le Corrège, etc., en Italie; Albert Dürer en Allemagne; Philibert de l'Orme, Jean Cousin, Mansard, Perrault, Blondel, Lesueur, Nicolas Poussin, etc., en France.

Avant d'analyser l'importance des progrès imprimés par ces artistes à l'enseignement des arts plastiques, nous examinerons d'abord comment les *confréries* du moyen âge se sont transformées en *académies* de la Renaissance.

Vers la fin du XIVe siècle et dans la première moitié

du XVe, un besoin d'affranchissement vient diviser les membres des corporations en deux classes distinctes : l'une comptait les artisans proprement dits et quelques artistes médiocres; l'autre réunissait les maîtres ayant le droit de travailler pour leur propre compte. La première catégorie composait la *gilde* même; la seconde était une sorte d'*académie* placée, comme l'institution sœur dont elle dérivait, sous l'invocation de saint Luc.

Cependant, les académies l'emportèrent bientôt sur les confréries et, en réalité, l'idée, l'esprit et le principe même des académies appartient essentiellement à la Renaissance. Mais quelle était la nature des méthodes que l'on enseignait dans ces temples de l'enseignement artistique? Léonard de Vinci (1452-1519), le plus ancien directeur de la première grande académie proprement dite, celle de Milan, avait-il les connaissances que nous exigeons aujourd'hui d'un bon professeur? Nul doute à cet égard; au reste, l'élève de Verocchio se borna à coordonner les nombreux éléments pédagogiques qui s'étaient déjà fait jour. Depuis longtemps, en effet, les plus grands artistes s'occupaient des méthodes. L'Italie entière était enfiévrée d'art et d'esprit scientifique. C'était à qui produirait un ouvrage nouveau ou attacherait son nom à quelque perfectionnement spécial dans la pratique des procédés matériels de l'art.

Giotto (1266-1337) avait commencé par délaisser les formes conventionnelles, pour proclamer la nécessité d'observer la vérité dans la nature. Paolo Uccello (1389-1472) avait porté fort loin l'étude de la perspective et des rac-

courcis. Squartione (1394-1474), après avoir parcouru la Grèce, dessinant tout ce qu'il voyait de remarquable, avait préconisé le retour à l'analyse des chefs-d'œuvre de l'antiquité classique. De son côté, l'architecte Florentin Alberti (1398-1484) avait composé plusieurs traités de géométrie, de perspective et d'architecture, tandis que Verrocchio lui-même (1422-1488) s'était activement consacré à l'enseignement. Ce fut lui qui, le premier, employa le plâtre pour mouler.

Tel fut l'héritage que reçut Léonard de Vinci. « Cet homme étonnant, dit Charles Clément, chez qui le savant l'emporte peut-être sur l'artiste, préludait, dès son séjour à Florence, à ces études de mécanique, d'hydraulique, d'optique, de géologie, qu'il n'abandonna jamais, et dans lesquelles il se trouve être le précurseur et souvent l'émule des Bacon, des Laplace et des Cuvier. Très jeune encore, suivant Vasari, il faisait des plans d'édifices, de moulins, de fouleries et de machines se mouvant par la seule force de l'eau. Ce fut lui qui, le premier, proposa de canaliser l'Arno de Pise à Florence. Il composait une quantité de modèles et de dessins pour prouver qu'on pouvait aplanir une montagne ou la percer afin d'unir deux plaines; qu'au moyen de leviers, de vis et de cabestans, on parviendrait à soulever ou à tirer des poids énormes; qu'à l'aide de pompes, il était facile de curer un port et de faire monter les eaux. Parmi ses dessins de machines se trouvait le fameux plan au moyen duquel il démontra un jour à plusieurs citoyens de mérite qui gouvernaient alors Florence, qu'il soulèverait leur temple de San Giovanni et l'exhausse-

rait sur des degrés sans le renverser. Les beaux-arts avaient cependant aussi une large part dans ses études. Il dessinait beaucoup d'après nature, et modelait en terre des figures, qu'il drapait ensuite avec des chiffons mouillés et enduits de terre. On sait qu'il faisait des maquettes pour les figures qu'il voulait peindre, afin d'en étudier le relief dans ses moindres détails. Aussi, sa science du clair-obscur et de la dégradation des tons, de manière à nettement accuser la forme, était-elle déjà prodigieuse ; mais, autant qu'on en peut juger par les quelques peintures de sa jeunesse qui nous sont restées, cette imitation, pour ainsi dire, textuelle de la nature était son but principal, et ce n'est que plus tard qu'il étudia avec une rare perspicacité, qu'il exprima, en praticien consommé, les effets des passions et des affections de l'âme sur la forme et dans l'expression du visage (1) »

On le voit, Léonard de Vinci était à la fois un artiste éminent et un savant distingué. Il a exercé sur le progrès de l'art une puissante influence ; il suffit, d'ailleurs, de parcourir la liste de ses travaux pour comprendre quels étaient les principes qu'il préconisait à l'académie de Milan.

Voici la nomenclature de ces ouvrages :

1° *Traité de peinture ;*

2° *Traité de perspective ;*

3° *Traité de la lumière et des ombres ;*

---

(1) CH. CLÉMENT, *Michel-Ange, Léonard de Vinci, Raphaël*, p. 178 et 179. Paris, 1861.

4° *Traité du mouvement local;*
5° *De la Théorie et de la Pratique* (resté inachevé);
6° *Les Proportions du corps humain ;*
7° *Recueil de dessins pour l'anatomie de la figure hvmaine;*
8° *Traité d'anatomie du cheval, etc.*

Le *Traité de peinture* est le plus connu et le plus important de ces ouvrages. Il contient trois cent soixante-cinq petits chapitres rédigés dans le style d'une encyclopédie des arts du dessin. L'auteur s'attache particulièrement à faire ressortir la nécessité, pour les artistes, de posséder tous les éléments scientifiques nécessaires à la pratique de leur art. Nous lisons dans le chapitre XXIII de ce traité : « Ceux qui s'abandonnent à une pratique prompte et légère avant que d'avoir appris la théorie, ou l'art de finir leurs figures, ressemblent à des matelots qui se mettent en mer sur un vaisseau qui n'a ni gouvernail, ni boussole : ils ne savent quelle route ils doivent suivre. La pratique doit toujours être fondée sur une bonne théorie, dont la perspective est le guide et la porte (1). »

A côté du grand Léonard de Vinci, nous pouvons citer l'architecte Serlio (1475-1552) parmi les artistes qui contribuèrent beaucoup au progrès des méthodes pour l'étude de l'art. Les œuvres de Serlio ont été publiées, traduites et vulgarisées dans plusieurs langues. Le premier de ses *Cinq livres d'architecture* a été notamment traduit en néerlandais par Pierre Coeke, d'Alost, et imprimé à Anvers,

(1) *Traité de peinture de Léonard de Vinci,* par P.-M. Gault de Saint-Germain, p 28. Genève, 1820.

en 1553. Ce livre est tout entier consacré au triomphe de la géométrie dans l'art ! L'auteur y dit des vérités restées modernes. Il s'agit surtout de l'utilité d'étudier la géométrie, avec ses branches sœurs, pour les jeunes architectes (1).

De l'Italie, passons en Allemagne, où Albert Dürer (1471-1528) fut le premier à reconnaître la nécessité des études scientifiques dans la pratique de l'art que les artistes n'avaient, jusqu'alors, exercé que par une sorte d'instinct — *der Kunst die man ohne aller grundt und allein aus einen täglichen brauch gelert hat,* dit-il dans un de ses traités (2).

---

(1) Voici un curieux passage du livre de Serlio : « Hoe noottelijck dat die alder sekerste conste van geometrien eene iegelycken constenare en de werckman is | mogen betuigen alle die ghene die eenen tijtlanck sonder de selve gestudeert ende gewrocht hebben : die selve dan naderhant tot eenigher kennissen vander voerseyder const gecome zijnde | en zullen niet alleenlijck hemselven verlachen | maer inder waerheyt moeten bekenne dat alle tgene dat welcke van hemlieden te boven geordineert ende gemaect es | niet besiens weert en was Midts dat dan die leeringe van Architecture veel edele consten bevangende es | zoe zal ten eersten van noode zijn dat die Architect | ten alderminsten (mach hij niet meer hebben) zoe vele daer af wete | dat hij die beghinselen van geometrien verstae | op dat hij in dat getal van de steenbedervers niet en zij | de welcke den naem van eene Architect voeren | en en souden nauwelijck weten te andwoordene | wat een punct | een linie | een plein | oft een corpus ware | ga noch veel min souden zij weten te zeggene | wat correspondentie oft harmonie ware : maer volgende duer haer goetduncken andere blinde voergangers | die sonder redene gewrocht hebben | zo maken zijt noch ergere : dat welcke een oorsake is van vele onbesnedene wercken | diemen in diversche plaetsen siet. »

(2) *Underweysung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheyt in Linien, Ebenen und ganzen Corporen*, 1525.

Albert Dürer est incontestablement célèbre « par la variété et la supériorité de son éducation technique (1) ». C'était à la fois un merveilleux dessinateur et un professeur habile, chez qui le génie et l'invention ont marché de front avec les progrès réalisés dans le vaste domaine de la science.

Dans son curieux ouvrage *Underweysung der Messung, etc.*, il insiste pour que l'on ramène toute la peinture, en tant qu'elle a trait au dessin, à des principes purement géométriques. Son ouvrage intitulé *Von menschlicher Proportion* (2) est basé sur les mêmes principes. « Qui ignore la géométrie, a dit Dürer, est, dans les arts, pareil à un arbre sans culture. Ses branches gourmandes croissent en abondance, mais, n'étant pas émondé, il ne produit aucun fruit qui vaille. »

En France, ce fut Jean Cousin (1501 ? -1589), érudit très célèbre sous François I[er], qui imprima surtout un puissant développement au progrès des méthodes. Ce fondateur de l'école française doit même une grande partie de sa popularité aux divers traités qu'il a publiés sur l'enseignement du dessin, auquel il consacra d'ailleurs une grande partie de sa vie.

Cousin nous a laissé :

1° *Le Vraie Science de la pourtraicture;*

2° *L'Art de desseigner;*

3° *Le Livre de la perspective, etc.*

---

(1) G.-F. Waagen, *Manuel de l'histoire de la peinture — Ecole allemande, flamande et hollandaise.*

(2) Publié à Nuremberg en 1528.

A partir de Jean Cousin, les méthodes d'enseignement deviennent de plus en plus nombreuses. Maintenant les philosophes, les mathématiciens et les savants se consacrent à leur étude. Depuis Léonard de Vinci en Italie, et Albert Dürer en Allemagne, jusqu'à Jean Cousin en France, la Renaissance marche donc de progrès en progrès dans l'enseignement des arts plastiques. D'abord trop individuelles, les méthodes se coordonnent, se généralisent, à mesure qu'elles puisent plus franchement aux nobles sources de la science et que l'institution des académies gagne en importance pratique.

En résumé, la Renaissance fonde les académies, organise l'enseignement régulier des arts plastiques qui remplace l'initiation professionnelle dans les gildes du moyen âge et ouvre une ère toute nouvelle aux progrès de l'art.

IV

Les méthodes modernes. — Progrès réalisés : 1° par les mathématiciens, les physiciens, les savants et les philosophes ; 2° par les pédagogues, et 3° par les professeurs de dessin et les artistes. — Conclusions.

Des forces assez différentes ont contribué au perfectionnement des méthodes dans le cours de la période moderne.

D'une part, les Desargues, les Pascal, les Huyghens, les Newton, les Monge et les Descartes, donnent aux connaissances mathématiques une puissante impulsion ; tandis que, d'autre part, les Coménius, les J.-J. Rousseau, les Helvétius, les Pestalozzi, les Frœbel, les P. Schmidt, les Spencer, etc., profitent des données acquises par ces mathématiciens, ces physiciens, ces savants ou ces philosophes pour développer et perfectionner largement les nombreux systèmes des diverses branches de l'éducation.

Viennent ensuite certains artistes : David, Van Brée, Navez, Rude, Vander Haert, Gaillard, les frères Dupuis, Francœur, Lecoq de Boisbaudran, Guillaume, etc., sans compter les nombreux auteurs dont les ouvrages récents

augmentent tous les jours le nombre de ceux qui existent déjà.

Nous examinerons successivement les éléments fournis par chacun de ces trois groupes.

L'influence des mathématiciens du XVIIe siècle fut énorme. Presque tous ont donné à la science quelque découverte nouvelle ou doté l'enseignement artistique de traités spéciaux.

Desargues (1593-1662), le célèbre géomètre et l'ami intime du philosophe *Descartes*, s'occupe surtout de la géométrie et de ses applications à la stéréotomie. Il nous a laissé un *Traité de perspective* (1636) et plusieurs ouvrages très estimés concernant la *Coupe des pierres* (1639).

« Desargues, disions-nous dans notre rapport de 1874, fit de nombreuses applications de la science aux arts ; il publia, entre autres, une méthode sur la perspective, qu'il annonça comme « propre à éclairer sur les défauts des des- « sinateurs ». Le savant mathématicien trouva dans son élève Abraham Bosse un défenseur et un vulgarisateur de ses idées. Bosse rompit maintes lances en faveur des écrits de son maître et rédigea même, sur les manuscrits que celui-ci lui communiqua, un remarquable traité de perspective. Il est certain que les artistes du temps profitèrent des avantages que cette méthode offrait. Ainsi, l'on sait de tradition que Le Sueur et Lahyre procédaient d'après elle. Quant au Poussin, il correspondait avec Abraham Bosse et était au courant de ses utiles travaux. Wilhem Gourré aussi en était admirateur ; il écrivait, dans son Introduction à l'*Art de la peinture,* « que les principes de Desargues étaient d'une uti-

« lité, d'une clarté, d'une facilité et d'une importance bien « remarquables et qu'ils surpassaient tout ce qui avait été « publié sur cette matière ». En dépit de l'autorité de ces esprits d'élite, l'usage de la méthode géométrique allait s'affaiblissant. D'un côté, la routine et l'ignorance continuèrent de battre en brèche la méthode de Desargues ; mais, de l'autre, le triomphe de la géométrie analytique sur la géométrie des anciens dans la science pure fit que la généralité des artistes, ne trouvant plus aucune relation entre ces calculs transcendants et la forme figurée, finit par abandonner cette étude ».

Le philosophe *Descartes* (1596-1650) contribua beaucoup à accentuer cette néfaste tendance. Sa *Géométrie analytique* est beaucoup trop abstraite pour les artistes. Au lieu de consacrer le triomphe de la forme, elle est « pensée » et non pas « dessinée, » — si nous pouvons nous exprimer ainsi.

Après Descartes, le domaine obscur des abstractions fut encore développé par *Pascal* (1623-1662).

Cependant, vers la même époque, le savant hollandais *Huyghens* (1629-1695) préconise un retour à la géométrie « dessinée », telle que les grands artistes de la Renaissance l'avaient conçue.

Huyghens, que Newton proclamait « le plus excellent imitateur des anciens » et que Leibnitz place au premier rang des hommes de son siècle, débute, en 1651, par divers travaux de géométrie et fait paraître successivement une importante série d'ouvrages parmi lesquels un *Traité de lumière* (1690), dans lequel il expose la délicate théorie des ondes lumineuses.

De son côté, *Newton* (1652-1727) perfectionnait les procédés de la mécanique, tandis que le fils d'un pauvre marchand forain *Gaspard Monge* (1746-1818) créait d'une manière définitive la géométrie descriptive dont Desargues n'avait fait qu'entrevoir les grandes lignes. Monge a donc rendu d'immenses services au progrès de l'enseignement des arts plastiques.

Ses ouvrages principaux sont les suivants :

1° *Géométrie descriptive*, suivie d'une *Théorie des ombres et de la perspective* (an III et 1813) ;

2° *Application de l'analyse à la géométrie des surfaces* (1809).

Monge résume, sous une forme scientifique, l'ensemble des méthodes qui ont pour but, soit de représenter toutes les formes extérieures des corps, soit de résoudre, sur des figures considérées dans l'espace, tous les problèmes qui peuvent se présenter, à l'aide de constructions exécutées seulement sur un plan. Il atteignit son but en posant les principes positifs de la méthode des projections.

« L'art de la géométrie descriptive, dit-il dans son traité, a deux objets principaux : le premier est de représenter avec exactitude, sur des dessins qui n'ont que deux dimensions, les objets qui en ont trois et qui sont susceptibles de définition rigoureuse.

« Sous ce point de vue, c'est une langue nécessaire à l'homme de génie qui conçoit un projet, à ceux qui doivent en diriger l'exécution et enfin aux artistes qui doivent eux-mêmes en exécuter les différentes parties.

« Le second objet de la géométrie descriptive est de déduire de la description exacte des corps tout ce qui suit

nécessairement de leurs formes et de leurs positions respectives. Dans ce sens, c'est un moyen de rechercher la vérité; elle offre des exemples perpétuels de passage du connu à l'inconnu; et, parce qu'elle est toujours appliquée à des objets susceptibles de la plus grande évidence, il est nécessaire de la faire entrer dans le plan d'une éducation nationale. Elle est non seulement propre à exercer les facultés intellectuelles d'un grand peuple et à contribuer par là au perfectionnement de l'espèce humaine, mais encore elle est indispensable à tous les ouvriers dont le but est de donner aux corps certaines formes déterminées; *et c'est principalement parce que les méthodes de cet art ont été jusqu'ici trop peu répandues ou même presque entièrement négligées, que les progrès de notre industrie ont été si lents.* »

Avant Monge, trois sortes de géométries se trouvaient en présence :

1° La *géométrie figurée des anciens,* qui considère les grandeurs géométriques au point de vue de la forme et fournit les règles des tracés de tous genres, tant de la mesure des surfaces que de celle des volumes;

2° La *géométrie analytique de Descartes,* qui envisage la grandeur géométrique au point de vue du nombre par lequel elle peut être représentée; elle indique comment les relations de quantité peuvent être substituées à des relations d'étendue, établissant ainsi un rapport intime entre la science du calcul et les relations d'étendue, entre l'algèbre et la géométrie;

3° La *géométrie de Desargues et de Pascal,* qui ne considère que des rapports de distance rectiligne d'un certain genre et

n'exige point les opérations de l'algèbre : c'est la géométrie des anciens perfectionnée.

Par l'usage si utile des figures à trois dimensions dans les simples questions de la géométrie plane, cette dernière prépara l'avènement de la géométrie descriptive qui immortalisa le nom de Monge (1).

Tel est l'ensemble de travaux qui permit à la pédagogie et à la méthodologie modernes d'élaborer des méthodes d'enseignement à la fois positives, théoriques et pratiques. La science étant formulée, il ne restait plus qu'à la mettre à contribution pour l'enseignement.

A côté de ces savants, nous rangeons les pédagogues, car savants et pédagogues devaient lentement ramener l'enseignement artistique à la sage pratique des éléments géométriques tombés en défaveur avec le développement des idées abstraites.

Amos Coménius, le célèbre pédagogue morave du XVIIe siècle (2), ouvre la voie et formule un ensemble de doctrines sur lesquelles l'Allemagne entière s'est longtemps réglée. Coménius a soin de ne pas oublier l'art dans ses *Pädagogische Schriften.*

Il préconise surtout la méthode intuitive et il faut, dit-il, prêcher par l'exemple :

Longum iter est per præcepta,
Breve et efficax per exempla.

---

(1) Ministère de l'intérieur, *Enseignement des arts du dessin.* — Rapport de Louis de Taeye, p. 128. Bruxelles, 1874

(2) Né en 1592.

Les études peuvent être lentes, mais toujours strictement progressives. Rien ne sert de courir. Donner à l'élève des éléments solides, montrer avec soin leur importance, leur nature, lui expliquer le pourquoi des choses, dire d'où il vient, indiquer où il va, exercer les sens, puis la mémoire et l'intelligence, développer le jugement, telle est la marche à suivre. Quant à l'art même, l'auteur estime que son étude doit nous occuper avec plus de force que celle des sciences (1).

Coménius fit école, et les idées de *J.-J. Rousseau* (1712-1778), notamment, semblent coïncider, dans leurs grandes lignes, avec celles de ce pédagogue. Dans son *Emile,* Rousseau expose aussi la nécessité de développer tous les sens. « Il faut apprendre à sentir, dit-il, car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. » Plus loin, toujours à l'exemple de Coménius, il glorifie les méthodes intuitives et conseille de dégager la géométrie de toutes les abstractions. Si Rousseau ne va pas jusqu'à préférer l'étude de l'art à celle des sciences, il préconise cependant l'introduction du dessin dans tout système d'éducation complète « non précisément pour l'art même, mais pour rendre l'œil juste et la main flexible », c'est-à-dire pour les avantages qui résultent de son intuition et de sa pratique. Malheureusement Rousseau s'est montré souvent plus savant théoricien que praticien logique. Certes nous l'applaudissons lorsqu'il veut que dans l'enseignement de

---

(1) *Johan Amos Coménius.* — *Pädagogische Schriften,* Dr. Th. Lïon, p. 365. Langensalza, 1879.

l'art on en revienne à la nature, lorsqu'il évite de donner à son *Emile* un modèle graphique pour ne pas le faire « imiter une imitation et dessiner d'après un dessin », lorsqu'il répète enfin qu'il faut apprendre à voir et chercher à acquérir « la connaissance des proportions ou le goût des beautés de la nature » ; mais, malheureusement, lorsqu'il s'avise d'indiquer un plan général d'études pour atteindre ces résultats, il perd de vue l'ensemble des matières progressives qui doivent fortifier ce plan.

A vrai dire, le mérite de Rousseau dans le domaine de l'enseignement artistique se borne à la campagne qu'il entreprit contre le système copie pour défendre le dessin d'après nature, le relief.

« Les enfants, grands imitateurs, dit Rousseau, essayent tous de dessiner ; je voudrais que le mien cultivât cet art, non précisément pour l'art même, mais pour se rendre l'œil juste et la main flexible ; et, en général, il importe fort peu qu'il sache tel ou tel exercice, pourvu qu'il acquière la perspicacité du sens et la bonne habitude du corps qu'on gagne par cet exercice. Je me garderai donc bien de lui donner un maître à dessiner, qui ne lui donnerait à imiter que des imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins ; je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que les objets. Je veux qu'il ait sous les yeux l'original même, et non pas le papier qui le représente ; qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences, et non pas à prendre des imitations fausses et conventionnelles pour de

véritables imitations. Je le détournerai même de rien tracer de mémoire en l'absence des objets, jusqu'à ce que, par des observations fréquentes, leurs figures exactes s'impriment bien dans son imagination; de peur que, substituant à la vérité des choses des figures bizarres et fantastiques, il ne perde la connaissance des proportions et le goût des beautés de la nature.

« Je sais bien que de cette manière il barbouillera longtemps sans rien faire de reconnaissable, qu'il prendra tard l'élégance des contours et le trait léger des dessinateurs, peut-être jamais le discernement des effets pittoresques et le bon goût du dessin ; en revanche, il contractera certainement un coup d'œil plus juste, une main plus sûre, la connaissance des vrais rapports de grandeur et de figure qui sont entre les animaux, les plantes, les corps naturels, et une plus prompte expérience du jeu de la perspective (1). »

Edifier un plan d'enseignement du langage de la forme sur de telles bases, c'est aller au-devant d'un échec certain. Rousseau, excellent écrivain, mais pauvre pédagogue, a oublié que le dessin est à la fois une science et un art. Or, la science du dessin ne peut s'acquérir que par l'étude d'une méthode complète, sérieuse.

Les idées de Coménius et de Rousseau furent généralisées et développées par plusieurs pédagogues célèbres, notamment par *Helvétius* (1715-1771) et par *Basedow* (1723-1790), qui emprunta à l'*Emile* la méthode qu'il mit en pra-

---

(1) J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, livre II, p. 149 et 150.

tique dans son *Philanthropinon* ou école modèle fondée en 1774, à Dessau. Helvétius, lui, nous a laissé un curieux ouvrage intitulé : *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, dans lequel il soutient que toutes les intelligences sont égales, et que la différence entre elles ne provient que de l'éducation. En parlant de l'éducation spéciale convenable aux diverses professions, Helvétius démontre l'utilité du dessin, mais la méthode qu'il préconise conduit au système copie.

Ce n'est toutefois qu'avec *Pestalozzi* (1746-1827) que les programmes deviennent vraiment méthodiques, et notons qu'alors le dessin tend à faire partie intégrante de l'éducation.

La nature est le grand livre où le célèbre pédagogue suisse cherche la source de ses idées. En matière de dessin, il commence par éveiller, progressivement, l'instinct pour le beau en soumettant l'œil et la main de l'élève à une importante gymnastique esthétique linéaire : jugement des lignes sous le rapport de la longueur et de la direction; tracé des lignes et des figures d'abord rectilignes, puis curvilignes et ensuite mixtilignes; applications diverses, etc. Viennent ensuite, dans sa méthode, quelques figures d'ornements, d'architecture ou d'histoire naturelle, qui sont loin d'avoir les mêmes qualités méthodologiques, parce qu'elles ne s'appuient pas assez sur les règles des projections et de la perspective et qu'elles conduisent perfidement au système copie.

Comme Pestalozzi, *Frœbel* (1782-1852) est à la fois pédagogue et professeur. Il coordonne l'enseignement intuitif,

instruit les enfants en les amusant et reconnaît que l'éducation a pour objet « le développement harmonique des forces physiques, morales ou intellectuelles ».

Dans son *Education de l'homme*, le créateur des Jardins d'enfants analyse longuement l'importance des études artistiques. Il expose l'utilité de l'art, présente une méthode de dessin applicable à la première enfance, initie le jeune élève à la connaissance des couleurs et fait ressortir la nécessité de généraliser toujours, autant que possible, la connaissance du langage de la forme.

Il faut s'attacher avec amour à l'étude des œuvres d'art, dit Frœbel, et il faut initier tous les enfants à l'intuition de la forme. L'intelligence de l'art est une propriété, « une disposition commune à tous les hommes, et, par cette raison même, on doit la cultiver soigneusement dès l'enfance. Celui qui n'a pas les aptitudes pour devenir un véritable artiste, deviendra au moins capable de comprendre et d'apprécier les œuvres d'art. Le chant, le dessin, la peinture et la sculpture, loin d'être abandonnés au caprice et à la volonté, doivent être cultivés de bonne heure ou être considérés comme choses importantes dans toute école sérieuse (1).

A côté de Frœbel, nous pouvons placer, parmi les pédagogues contemporains, Herbert Spencer et A. Bain.

Spencer est un fervent adepte de la méthode intuitive, et, à l'exemple de Frœbel, il procède toujours du tout à la

(1) Frédéric Frœbel, traduit de l'allemand par la baronne de Crombrugghe, p. 194. Bruxelles, 1881.

partie. « Nous commençons, dit-il, par le défini au lieu de commencer par l'indéfini; l'abstrait précède le concret; la conception scientifique, les expériences empiriques Nous n'avons pas besoin de dire que c'est là renverser l'ordre naturel. On l'a fort bien dit : l'habitude de préluder à la pratique d'une langue par des définitions des parties du discours et de leur emploi, est à peu près aussi raisonnable que le serait celle de préluder à l'exercice de la marche par un cours sur les os, les muscles et les nerfs de la jambe; on peut en dire autant de cette proposition de préluder à l'art de la représentation des objets par une nomenclature et des définitions des lignes, telles que nous les donne l'analyse.

« Ces détails techniques sont à la fois ennuyeux et inutiles. Ils dégoûtent de l'étude dès le début; et tout cela n'a pour but que d'enseigner ce que l'enfant est sûr d'apprendre sans y songer, par l'usage. De même qu'il apprend le sens des mots qu'on prononce devant lui sans le secours des dictionnaires, il apprendra sans effort et même avec plaisir, par des remarques sur les objets, sur les peintures et sur ses propres dessins, les termes techniques qui, si on veut les lui faire connaître d'abord, sont pour lui d'ennuyeux mystères (1) ».

Spencer veut donc que l'on suive la marche indiquée par la nature même. L'instinct du beau étant inné, le goût du dessin est naturel chez l'enfant et la pédagogie moderne a le devoir de développer cette précieuse faculté.

---

(1) H. SPENCER, *De l'Éducation intellectuelle, morale et physique*, p. 145. Paris, 1879.

Spencer commence par donner à l'élève une boite de couleurs et un pinceau, afin, dit-il, « qu'il puisse immédiatement se livrer au procédé de représentation qui lui donne le plus de jouissance : la coloration ». C'est la priorité de la couleur sur le dessin. Le savant pédagogue anglais cherche le principe de cette méthode originale dans les lois de la psychologie, mais il semble oublier que les exigences de l'enseignement ne sauraient se concilier avec les conséquences qu'il en tire. La forme doit précéder la couleur, puisque la plus simple enluminure est fatalement limitée par un contour dessiné.

A l'exemple de Rousseau et de quelques autres pédagogues, Spencer veut que, dès le début, les objets à imiter soient réels, en relief. Il repousse la copie. D'autre part, les premiers essais seront indéfinis. La loi de l'évolution l'exige. « Qu'importe que les formes soient grotesques, qu'importe que les couleurs soient criardes et plâtrées. La question n'est pas de savoir si l'enfant fait de bons dessins, mais s'il développe ses facultés (1). »

Ce principe est exagéré. Tout enseignement doit être méthodique, et il est absolument faux de dire avec l'auteur que, « dans la première enfance, on ne peut point donner des leçons sérieuses de dessin (2) ». Cette erreur partagée par J.-J. Rousseau, ne comporte aucune discussion.

Spencer condamne la pratique de faire débuter l'étude du dessin par des exercices de dessin linéaire. Ils sont

---

(1) *De l'Éducation, etc.,* p. 143.
(2) *Ibid.,* p. 144.

ennuyeux, dit-il, et il faut que l enfant commence par se livrer à « des essais involontaires qui finiront bien par lui donner quelque fermeté de main et quelque idée de proportion ». Ainsi conduit, ajoute-t-il, l'élève commencera même à concevoir les corps comme présentant les trois dimensions dans la perspective ». Nous en doutons. L'expérience la plus élémentaire prouve que l'enfant pourrait indéfiniment se livrer à des « essais involontaires ». Ce n'est pas de cette manière qu'on lui donnera l'intuition des principes élémentaires de la théorie des projections ou de la perspective, indispensables cependant dans la pratique même élémentaire du langage de la forme.

En résumé Spencer est très savant en pédagogie, mais inexpérimenté en méthodologie. Nous l'admirons lorsqu'il proclame la nécessité de baser tout enseignement sur l'intuition, l'empirisme devant précéder la science abstraite (1); nous l'admirons encore lorsqu'il fait ressortir l'utilité de procéder du tout à la partie, de l'ensemble aux détails ou lorsqu'il nous conseille de nous inspirer, dans la méthode, sur les indications de la nature ; mais nous ne partageons pas son avis lorsque, « sous prétexte que l'éducation doit être une reproduction en petit de la civilisation », il prétend ne pouvoir imposer à l'enfance aucune méthode sérieuse. Frœbel, qui s'adresse cependant à des bambins à peine en force de marcher seuls, admet et suit, au contraire, un plan parfaitement méthodique.

---

(1) Selon Spencer, l'*empirisme* dans la science donne des solutions pratiques et simples sans les démontrer par le secours de théorèmes abstraits.

Cependant lorsque Spencer abandonne le premier domaine de l'éducation artistique pour entrer dans celui de l'art proprement dit, il formule un ensemble de principes vraiment admirables. On ne saurait trop les méditer. Ainsi, après avoir dit que les beaux-arts constituent la « floraison de la civilisation » et qu'ils doivent être subordonnés à l'instruction, l'auteur affirme catégoriquement que « l'art est, dans toutes ses branches, fondé sur la science ». Sans science, ajoute-t-il, il n'y a ni productions parfaites, ni appréciation complète de ces productions.

Le même esprit scientifique, essentiellement moderne, se retrouve dans les idées d'un autre pédagogue anglais, M. Alex. Bain, professeur à l'Université d'Aberdeen. Il range le dessin parmi les branches générales de « l'éducation ordinaire », et après avoir exposé son utilité intrinsèque pour la « culture des sens, » il s'occupe de la méthode même dans lequel le savant pédagogue se montre plus pratique que son illustre compatriote. Il veut, notamment, que l'étude sérieuse du dessin précède celle de l'écriture. « L'habitude généralement suivie d'apprendre aux enfants l'écriture comme premier travail délicat de la main, dit-il, me semble mauvaise. L'art d'écrire occupe une place élevée dans la liste des talents manuels, et devrait être précédé d'exercices plus faciles. Les exercices de dessin les plus simples sont incontestablement moins difficiles que l'écriture, et en même temps il est plus agréable de tracer des lignes symétriques que de former des lettres. La marche naturelle à suivre est la méthode adoptée dans les *Kindergartens ;* on exerce d'abord les enfants à mouler des objets

en terre glaise, puis à découper des figures en papier, et on arrive ainsi peu à peu aux premiers éléments du dessin, après lesquels l'écriture ne paraît pas trop difficile, tout en constituant un progrès considérable, comme le serait le commencement d'un métier (1). »

En abordant les beaux-arts proprement dits, M. Bain se borne à préciser la place seule que doit occuper leur enseignement dans le programme de l'éducation primaire et secondaire. Il y a tout avantage, dit-il, à inculquer aux masses le goût pour la culture du beau. Il faut développer encore le sentiment des couleurs, la perception des formes vraiment esthétiques, l'amour général du beau. Il est bon, il est nécessaire, ajoute-t-il, « que les œuvres et les trésors des arts soient accessibles à tous ». Il y a là un devoir social dont l'accomplissement procure une « source de bonheur durable ».

Reste la série des professeurs et des artistes qui, à leur tour, ont contribué à perfectionner le progrès des méthodes. Elle est très importante, abstraction faite de Frœbel et de Pestalozzi, que nous avons rangés parmi les pédagogues.

Remarquons tout d'abord un mouvement en faveur des principes du dessin linéaire géométrique dans l'enseignement artistique en général, et, en particulier, dans les établissements d'instruction publique. Nous pouvons envisager, dans ce domaine, les travaux de Boniface, P. Schmidt, Francœur et E. Locard. L'*Institut des Frères des écoles chré-*

---

(1) ALEX. BAIN, *La Science de l'éducation*, p. 175. Paris, 1880.

tiennes donne aussi une grande extension à leurs applications générales dans les études élémentaires et moyennes. Citons les ouvrages du Frère Victoris, pour la France, et ceux du Frère Mémoire (J. Piron), pour la Belgique.

Peu à peu les progrès envahissent le domaine de l'art proprement dit sous l'influence de L. David, Navez, Van Brée, Rude, Vander Haert, Madou, les frères Dupuis, Gaillard, Jobard, Lecocq de Boisbaudran, etc. Enfin, plus récemment, nous avons vu s'épanouir en Belgique, en Allemagne et en France, les nombreuses méthodes qui ont imprimé à l'enseignement des arts du dessin le caractère qui le distingue actuellement. Herdtle, Hutter, Stuhlman et Eichler perfectionnent les éléments du dessin linéaire, soit à main libre, soit à l'aide d'instruments. D'autre part, Fialkowski et Delabar communiquent aux divers problèmes de la graphie linéaire une grande clarté ; tandis que les Bossuet, les Sunaert et les Moreau développent plutôt les procédés de la perspective et que les Laureys et les De Pauw (Frère Marès) s'appliquent surtout à l'étude de l'architecture.

Déjà en 1826, *Boniface* publiait un *Cours élémentaire de dessin linéaire appliqué à l'enseignement mutuel, individuel et simultané,* d'après les principes de Pestalozzi (1).

A côté de Boniface, il faut mentionner *Peter Schmidt*, de Berlin, dont les ouvrages appartiennent à la même école. P. Schmidt supprime, d'une façon absolue, la copie estampe, et établit l'enseignement élémentaire tout entier

(1) Bruxelles, JOBARD, 1826.

du dessin sur l'étude des projections et de la perspective (1).

En 1827, un professeur de la faculté des sciences de Paris, *L.-B. Francœur,* fait, à son tour, paraître un cours complet de *dessin linéaire*, basé entièrement sur les principes de la géométrie élémentaire (2). Dans cet ouvrage, l'auteur conduit progressivement l'élève à l'étude de la perspective, après lui avoir fait exécuter une série d'exercices à main libre, quelques épures et quelques problèmes concernant la théorie des projections. Le principal mérite de ce traité est d'avoir, un des premiers, préconisé le dessin à main libre sans le secours d'aucun instrument.

Ce plan fort méthodique fut développé par *E. Locard*, ancien professeur des cours industriels de Mézières et de Charleville, dans son excellent *Cours de dessin linéaire appliqué aux arts et à l'industrie* (3).

Dans cet ouvrage, nous remarquons même, pour la première fois, un principe qui devait devenir général dans l'enseignement élémentaire du dessin. Il s'agit de combiner harmonieusement les exercices à main libre avec le tracé aux instruments et de fortifier l'une par l'autre chacune de ces études.

---

(1) Voici les titres de ses principaux ouvrages qui tous eurent un grand retentissement :

1° *Anleitung zur Zeichenkunst für den Selbstunterricht* (1826) ;

2° *Einleitung zum* Naturzeichnen (1826) ;

3° *Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht* (1828-1832) ;

4° *Die Formenlehre mit Anwendung auf Naturgegenstände* (1833).

(2) *Dessin linéaire et arpentage pour toutes les écoles primaires quel que soit le mode d'instruction qu'on y suit,* par L.-B. Francœur. Bruxelles, 1842.

(3) Paris, 1847.

Rendons maintenant justice aux *Frères de la doctrine chrétienne* Ils ont beaucoup fait pour l'enseignement élémentaire et moyen du dessin, et leur influence a été d'autant plus grande que leur Institut, fondé en 1680, compte aujourd'hui plus de 1,200 établissements répandus dans le monde entier.

Le *Frère Victoris,* de Paris, est l'auteur d'un *Cours de dessin géométrique et industriel à l'usage des écoles primaires et des classes d'adultes*, dans lequel il pose en principe la nécessité de placer toujours le modèle en nature sous les yeux de l'élève. La méthode elle-même s'occupe successivement du dessin géométrique linéaire, de l'étude des projections, de la science de la perspective et de leurs applications à l'architecture, ainsi qu'aux métiers qui en relèvent.

L'étude intuitive des projections fut développée, avec ténacité, par feu le directeur du pensionnat Saint-Berthuin, à Malonne, par M. J.-J. Piron, en religion Frère Mémoire. C'est même à ses recherches que nous devons les progrès réalisés dans l'emploi des plans mobiles.

Voilà pour les écoles en général. — Dans les académies, l'évolution des méthodes élémentaires n'a pas toujours été aussi progressive que dans les établissements d'instruction publique, car elle a longtemps souffert de l'abandon du principe de la géométrie dans l'art.

La science, en s'évanouissant, avait fait place à la fantaisie. L'habilité pratique devint l'objet d'une préoccupation exclusive, et toute science étant abandonnée, la copie servile du modèle graphique devint l'unique base de l'enseignement.

Ce divorce entre la science et l'art ruina non seulement la grande tradition artistique, mais brisa tout lien entre l'art expressif et l'art décoratif. Cependant une certaine réaction se produisit sous l'influence du classicisme de David (1748-1825); mais comme à cette époque on ne connaissait pas encore les plus beaux chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque, le mouvement fut affaibli, dès le principe, par la convention. Et cependant il fit école aussi bien en France qu'en Belgique, donnant l'essor à une quantité de productions, froides, sèches, uniformes, sans vie, sans mouvement.

David forma de nombreux adeptes dans notre pays. Mentionnons Navez, à Bruxelles, et Van Brée, à Anvers. A la fois artiste de mérite et réformateur de talent, Van Brée fut avant tout un professeur doué d'une volonté de fer. Certes, il ne fit que développer les principes figés de l'école de David, mais il les fortifia par un certain esprit de méthode, voire même par un peu de théorie, car il s'occupa, un des premiers, d'enseigner sérieusement la composition, l'expression, les proportions, l'anatomie et la perspective. Mathieu Van Brée est l'auteur d'un *Cours complet de dessin* qui, depuis plus de cinquante ans, sert de nourriture principale à l'enseignement académique dans certaines écoles (1).

---

(1) Cet ouvrage comporte :

1° *Des principes élémentaires;*

2° *Le dessin au trait de la tête et de la figure, emprunté aux meilleures productions de l'art antique;*

3° *Les mêmes dessins ombrés;*

4° *Les études d'expression;*

5° *L'anatomie humaine au point de vue pittoresque.*

Bien que cette méthode ait rendu certains services, elle a été condamnée pour deux raisons. D'abord, elle repose sur le système copie et ensuite elle néglige l'étude de la nature.

De son côté, Navez imprima à l'enseignement des tendances encore plus fantaisistes. Il professa à l'égard des études théoriques un dédain public dont il ne s'est jamais départi. Dans une lettre adressée au peintre Vander Haert, Navez exprime son étonnement à l'idée que l'on puisse « s'amuser à entendre de longs discours sur la perspective et l'anatomie ! »

Ce mépris de la science, cet amour d'un art conventionnel, cet abandon de l'esprit méthodique, ce naufrage, enfin, des grands principes de la géométrie, demandaient une réaction sérieuse et radicale. Déjà le mouvement s'était manifesté sous Gros, un élève de David, et sous Prudhon; mais ce fut le statuaire Rude qui le développa.

A peine arrivé en Belgique, vers 1815, Rude établit successivement dans les ruines du couvent des Lorraines et dans la chapelle abandonnée des Douze-Apôtres, à Bruxelles, un atelier qui devint, en peu de temps, une véritable académie libre, fréquentée par un grand nombre d'élèves.

Bien que le célèbre artiste fût intimement lié avec David, les principes qu'il préconisa en matière d'enseignement, furent entièrement opposés à ceux du grand maître français. Autant David développait l'amour de l'antiquité classique et mettait en honneur les routines du système copie, autant *Rude fit ressortir la nécessité d'étudier la nature et de ne dessiner que d'après le relief.*

Rude, pour retremper son art « aux sources de la nature vivante » ainsi qu'il aimait à le dire, fit de profondes études sur les proportions, la construction de l'ossature et le modelé des muscles. On connaît sa singulière définition de l'être humain : « L'homme est un squelette dont les muscles sont l'ornement. »

De l'observation de la nature à la culture du principe éternel de la géométrie, il n'y avait qu'un pas. Au reste, Rude était l'ami inséparable de Jacotot, le savant professeur français qui s'était également réfugié en Belgique sous la deuxième Restauration et qui professait pour les principes de Monge un véritable culte.

Vers 1830, les frères Ferdinand et Alexandre Dupuis portèrent aussi un coup mortel à la funeste routine de la copie-estampe. Leur méthode, très répandue en France et en Belgique, où elle subit diverses modifications en prenant place dans le programme de certains établissements, se divise en deux parties. La première (1), l'œuvre de M. *Ferdinand Dupuis,* se sert de modèles en fil de fer, en bois ou en zinc et s'occupe de la géométrie et de ses applications à l'architecture, à la menuiserie, etc. La seconde a pour auteur M. *Alexandre Dupuis.* C'est un traité de l'*Enseignement du dessin sous le point de vue industriel.* Il étudie le relief et comporte les cinq degrés suivants :

1° *Le dessin de la tête humaine, d'abord d'après des modèles en plâtre, ensuite d'après nature ;*

---

(1) F. Dupuis, *Exposé succinct du polyskématisme ou méthode concernant le dessin géométrique usuel et les différents phénomènes de la perspective.*

2° *Le dessin du corps humain ;*

3° *Le dessin d'ornements en plâtre ;*

4° *Le dessin de fleurs ;*

5° *Le dessin de paysage.*

Tous les exercices procèdent de l'ensemble aux détails.

Les frères Dupuis commencent par présenter à l'élève, en guise de modèle à dessiner, un buste taillé par larges plans Après ce premier buste vient un second plus achevé, puis un troisième plus compliqué et enfin un quatrième conforme à la nature. Ces quatre bustes présentent ainsi les quatre états successifs que le dessinateur doit donner à son travail d'après une même figure. Ce sont les degrés par lesquels on doit conduire l'élève. « Procéder ainsi, dit A. Dupuis, c'est procéder conformément à ce grand principe, que l'ensemble doit commander aux détails, et que, par conséquent, toute œuvre d'art doit être commencée par l'ensemble ».

La méthode Dupuis peut donc être considérée comme un acheminement vers le dessin, d'après le relief tel qu'on l'enseigne aujourd'hui. Elle présente des avantages et des désavantages. Il est certain qu'elle conduit à observer les grandes masses et à ne jamais sacrifier l'ensemble pour les détails — qualité précieuse — mais il est fort peu esthétique de présenter aux élèves une série d'ébauches informes, n'ayant rien d'humain ni d'esthétique. Au reste, les avantages du système peuvent être obtenus par d'autres moyens sans sacrifier la beauté de la forme. On peut encore objecter à la méthode Dupuis une progression vraiment fantaisiste dans les exercices : l'étude du buste précède celle

de l'ornement, le dessin du corps humain vient avant celui des fleurs ou du paysage, etc. !

Et cependant l'influence de la méthode Dupuis fut grande dans notre pays. *Vander Haert*, le beau-frère de Rude, l'introduisit à l'académie de Gand, après l'avoir rendue un peu plus artistique. Il procède encore du tout à la partie et de l'ensemble aux détails, mais, au lieu de prendre trois ou quatre bustes informes, il met sous les yeux de l'élève le modèle dans toute sa beauté et se contente de montrer par quels états successifs le dessin doit passer avant d'être achevé. C'est le principe moderne.

A son tour, *Madou* introduisit le même système à l'école militaire de Bruxelles où il rendit de grands services. Cependant, vers 1834, MM. les professeurs Raymond, Vitry, Dorval et Gaillard, se constituent les promoteurs d'une méthode nouvelle. Le *Cours complet des éléments du dessin linéaire et ombré*, que M. Gaillard publia en 1884, est plus méthodique que celui des frères Dupuis et plus étroitement basé d'ailleurs sur les principes de la géométrie (1).

L'étude du dessin d'après le relief conduisit à celle du « dessin de mémoire », qui occupe dans l'évolution des méthodes une place prépondérante. Dessiner, c'est observer, voir, retenir. La mémoire des formes doit donc être disciplinée dans l'intérêt même de l'art. L'exercice du

(1) L'esprit de la méthode Gaillard, que l'auteur lui-même intitule « méthode des reliefs », par opposition à celle des « copies », se trouve nettement développé dans les *Entretiens sur les méthodes d'enseignement du dessin*. C'est une correspondance échangée entre MM. L. Alvin et Gaillard. Bruxelles, 1866.

dessin de mémoire développe, au plus haut degré, la faculté d'observation rapide des formes et constitue pour l'artiste une ressource précieuse, lorsque le souvenir est le seul moyen qui lui reste pour fixer une impression.

Dans l'enseignement littéraire ou scientifique, on cultive la mémoire au moyen de leçons apprises par cœur. Dans le domaine de l'art, il faut suivre le même principe et apprendre à *retenir* l'aspect des formes et des contours que l'imitation ou l'analyse d'une œuvre d'art ou d'un objet quelconque a fait naître dans l'esprit.

Le dessin de mémoire, dont la pratique a sa source dans le développement des principes de l'esthétique expérimentale en tant que théorie des sensations, fut crée par un Belge, M. Jobard, ancien directeur de l'école industrielle de Bruxelles. Déjà en 1831, il publiait une méthode spéciale (1) et lui donnait le nom de « Mémoire des yeux ». C'était toute une révélation, un véritable domaine inexploré, riche en promesses. Rapidement le principe nouveau forma des adeptes en France. En effet, en 1847, un professeur de l'École impériale de dessin de Paris, Horace Lecoq de Boisbaudran, lançait une première édition de sa méthode pour l'*Éducation de la mémoire pittoresque appliquée aux arts du dessin.*

En principe, le travail ne diffère guère de celui de M. Jobard, bien que M. Lecoq, non content de développer la mémoire de la forme, cherche aussi à fortifier celle de la couleur.

---

(1) JOBERT, *Mémoire des yeux, appliquée à l'enseignement du dessin,* publiée dans la *Revue des revues,* 1831.

En règle générale, les exercices consistent à placer un modèle devant l'élève — qui le dessine avec soin et l'achève dans tous ses détails, ou se contente simplement de l'observer pour y étudier la concordance des points principaux, la direction des lignes génératrices le mécanisme des grandes divisions, etc. Ce travail terminé, on cache le modèle, et il s'agit alors de le dessiner de mémoire, dans la même position

Nous venons de relier le passé au présent. — Aujourd'hui les méthodes abondent ; mais abondance n'est pas toujours richesse Les unes, encore entachées de routine, se basent sur le système copie ; les autres combinent la copie graphique avec le relief; d'autres enfin, résumant les qualités lentement accumulées par les Rude, les Dupuis, les Vander Haert, les Gaillard, les Jobard et les Lecoq, épanouissent franchement le triomphe de « la méthode du relief ».

Faut-il parler spécialement des méthodes Hendrickx et Stroobant, qui ont fait un certain bruit il y a une vingtaine d'années ? Nous ne le pensons pas, et nous nous contentons de conseiller aux lecteurs qui voudraient approfondir ce sujet de lire le remarquable Rapport du jury des récompenses de l'exposition des académies et écoles des beaux-arts de 1868. (Méthodes et modèles.)

Faut-il enfin passer en revue les nombreux traités qui ont paru plus récemment encore ? C'est impossible, parce que cette analyse nous entraînerait beaucoup trop loin. Au reste, aucune de ces nombreuses publications ne donne *complètement* satisfaction aux divers desiderata de l'enseignement artistique. Les unes développent de mauvais prin-

cipes méthodologiques ; les autres, plus sérieuses, n'ont pu se développer faute de ressources ou d'encouragements.

Et cependant plusieurs ouvrages doivent néanmoins être mentionnés. Dans le domaine particulier du dessin à main libre,. du dessin linéaire aux instruments, du système stigmographique, de la perspective et des projections, nous pouvons citer quelques publications autrichiennes, allemandes et suisses très sérieuses. Mentionnons les travaux de MM. *Fialkowski* (1); *Herdtle,* professeur de dessin à la Kônigl Centralstelle für gewerbe und Handel, de Stuttgart (2); *Domschke,* Kônigl. Professor in Berlin (3); *A. Hutter,* Lehrer des technischen Zeichnens an der Kantonschule in Bern (4); *A. Stuhlmann* (5); *J. Eichler,* Ubungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pâdagogium (6), etc. Signalons encore les excellents traités d'ensemble de MM. *Guido Schreiber* et *G. Delabar.*

En Belgique, dans le domaine de la perspective, nous trouvons les ouvrages de MM. *Bossuet, Sunaert* et *Moreau.* D'autre part, M. *Laureys* est l'auteur d'une méthode d'ar-

---

(1) N. FIALKOWSKI, *Die zeichnende Geometrie mit entoprechenden Beispielen der Anwendung.* Wien, 1860.

(2) EDUARD HERDTLE, *Die Elemente des Zeichnens in 60 Blättern.* Stuttgart, 1864.

(3) DOMSCHKE, *Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen.* Berlin, 1869.

(4) ALEX. HUTTER, *Elementare-Zichnen.* Saint-Gallen, 1876.

(5) Dr A. STUHLMANN, *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule.* — Methodisch geordneter Lehrgang. Hamburg. 1876.

(6) JOSEF EICHLER, *Elementar-Zeichenschule, für den Unterricht im Freihandzeichnen.* Wien, 1881.

chitecture dans laquelle le module est remplacé par une échelle métrique dans l'étude des ordres. Enfin, MM. *Stræsser* et *Demunter* ont rendu de grands services à l'enseignement en perfectionnant les modèles et le matériel classiques.

V

L'enseignement du dessin doit être basé sur les principes de la géométrie, et le système copie d'après l'estampe doit faire place au dessin d'après le relief. — Défauts du système copie. — Avantages de la méthode du relief.

L'analyse des méthodes dans l'antiquité, le Moyen Age, la Renaissance et l'époque moderne, met en évidence deux principes méthodologiques de la plus haute importance : 1° nécessité de fortifier l'art par les lois de la géométrie et 2° avantages de l'observation de la nature.

Ce dernier principe a pour corollaire l'utilité de supprimer le système copie, dans l'enseignement général du dessin, et le devoir de le remplacer par les études d'après le relief même, c'est-à-dire l'objet, la nature.

Au reste, que vaut le système copie, pour apprendre les éléments généraux du langage de la forme ? Rien, absolument rien. Il est bon tout au plus à former des graveurs ou des lithographes. Le système copie, fruit d'une époque de décadence, est condamné depuis longtemps par les professeurs les plus autorisés. Mais laissons parler ici M. J. Rousseau, rapporteur du jury des récompenses de

l'Exposition des académies et écoles des beaux-arts de 1868.

« Les inconvénients du modèle-estampe sont manifestes, dit-il. C'est une imitation d'une imitation qui ne fait pas connaître la construction ou les propriétés réelles des corps, et qui n'apprend pas à les voir dans l'espace ; c'est un choix de mauvais modèles et d'auteurs douteux, qui ne servent souvent qu'à dépraver le goût ; c'est un travail machinal de pointillé et de hachures, qui calque le procédé quand il faudrait seulement étudier et reproduire l'effet ; c'est enfin une besogne plus propre à fatiguer l'esprit qu'à exercer la main de l'élève (1). »

On ne saurait mieux dire. Le système copie ne développe pas le raisonnement. Il ne conduit qu'à une imitation habile, mais servile, mécanique, et les heures consacrées à cette méthode sont perdues. Partout où elle domine encore, l'enseignement manque de logique, attendu que l'élève, après avoir travaillé le modèle-estampe, est forcé d'aborder, sans transition aucune, le dessin d'après le relief.

Rappelons ici une anecdote que nous avons racontée, à Bruxelles, au Congrès international de l'enseignement, en 1880. « Lorsque nous retournons à notre ancienne situation dans l'art du dessin, disions-nous, on peut dire que ce qui constituait le plus grand obstacle au développement de la vulgarisation de son enseignement, c'était le

(1) Ministère de l'intérieur. *Exposition des académies et écoles des beaux-arts et Congrès de l'enseignement des arts du dessin*, p. 339. Bruxelles, 1869.

dessin-copie. Cette méthode arrêtait tout élan et rendait le développement de son enseignement impossible, tant dans les académies et les écoles de dessin que dans l'enseignement scolaire. Comment se donnaient les leçons? On mettait le jeune homme devant une figure graphique plus ou moins bien choisie et on lui laissait copier, imiter plus ou moins bien cette gravure, plus souvent mal que bien, sans aucune préparation théorique, sans avoir ouvert son esprit à aucune vue générale, à aucun des principes qui doivent constituer le fond de ce langage de la forme ; et le résultat auquel on arrivait de cette façon était souvent curieux. Je dirai même qu'il se présentait des faits curieux. Ainsi, dans les premiers temps où une inspection avait été établie, je fis une visite dans une de nos écoles de dessin. J'y rencontrai un jeune charpentier occupé à copier le plan d'une corniche corinthienne. Il dessinait parfaitement bien. C'était un jeune homme de dix-neuf à vingt ans. Je lui dis : Mon ami, vous dessinez très bien. Y a-t-il longtemps que vous fréquentez l'école ? — Il y a onze ans, me répondit-il. — Savez-vous ce que vous dessinez là ? — Parbleu, Monsieur. me dit-il, c'est un parquet (1) ! »

Les exemples de cette nature abondent. Le système copie décourage l'élève et dénature la beauté esthétique des œuvres d'art, car tous les modèles-estampes sont loin d'avoir la pureté de style d'un moulage sérieux. Mettre sous les yeux des commençants des exemples dépourvus

(1) *Congrès international de l'enseignement*. Bruxelles, 1880. — Discussions. Assemblée générale du 25 août, p. 605. Bruxelles, 1882.

de vérité, faire copier servilement des gravures, des lithographies d'un style douteux, d'un dessin souvent incorrect, c'est pervertir le sentiment esthétique national, faire perdre à la jeunesse un temps précieux, rendre le développement des vocations impossible, par un exercice mécanique qui doit nécessairement engourdir les meilleures intelligences?

Et cependant, le triomphe de la méthode du dessin d'après le relief ne s'est manifesté qu'avec peine. La routine a de profondes racines. Lentement, très lentement, les plus fervents adeptes du modèle-estampe furent cependant obligés de faire des concessions D'abord ils cherchèrent à préconiser un système mixte dans lequel la copie gravée était mise sous les regards de l'élève, à côté du modèle en relief même. « Je suis loin de condamner d'une manière absolue la copie de l'estampe gravée, disait M. Alvin en 1863 ; c'est l'usage exclusif et trop longtemps prolongé de ce procédé que je blâme. Il n'est pas mauvais de faire copier, de temps en temps, un modèle gravé, surtout si ce n'est point une œuvre de gravure trop fine et trop savante, si les tailles et les hachures y sont sobrement distribuées, dans la mesure juste de ce qui est nécessaire pour produire le relief. Je conseillerais, dans tous les cas, de rapprocher la gravure du modèle antique qui a servi de type; on offrirait ainsi à l'élève un objet d'étude plus fructueuse : on lui permettrait de se rendre compte de la manière dont le dessinateur doit s'y prendre pour indiquer les clairs et les ombres, tout en le laissant libre dans le choix du procédé et du style... Dans les premières années, cette méthode s'appliquerait aux éléments du dessin de l'ornement. Donnez-vous pour

modèle à l'élève une palmette, une rosace, un rinceau ; placez à côté de l'objet en relief (en plâtre) le contour du même objet gravé au trait et légèrement ombré : l'élève fera son dessin en s'aidant de la gravure, mais il ne copiera pas celle-ci ; après quelque temps de cet exercice, il imitera sans difficulté l'ornement en relief, et il trouvera, tout seul, la manière de disposer les traits, les hachures ou les touches d'estompe, pour rendre les ombres et les demi-teintes (1). »

Les lois de la perspective s'opposaient à la réalisation de cette idée dont personne, d'ailleurs, ne se dissimulait les difficultés dans la pratique, car l'aspect du modèle change suivant le point de vue, et la gravure ne pouvait donner l'image du modèle en relief qu'à certains élèves seulement.

Les discussions du Congrès de l'enseignement des arts du dessin, en 1868, portèrent un coup décisif à la vitalité du système copie. Le jury des récompenses ne se contenta pas de le condamner énergiquement, mais il proposa au gouvernement de « supprimer les médailles qui, aux termes de l'arrêté royal du 9 juillet 1863, avaient été accordées aux dessins d'après l'estampe! » De son côté, le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin, dans sa session de 1874, ne fut guère moins catégorique. Le système copie avait donc reçu le coup de grâce. Aujourd'hui ses adeptes sont rares, et ce sont ordinairement de vieux professeurs qui n'ont pas su abandonner les principes surannés dont on a nourri leur lointaine enfance.

---

(1) Louis Alvin, *L'Alliance de l'art et de l'industrie dans ses rapports avec l'enseignement du dessin en Belgique*, p. 124. Bruxelles, 1863.

Quel contraste avec la méthode du dessin d'après le relief ! Ici, tout est raisonnement, observation, jugement, étude de la nature et de la géométrie. D'abord, pour exercer à la fois la souplesse de la main et la précision du coup d'œil de l'élève, on développe la pratique du dessin à main libre. Le jeune dessinateur mesure la dimension des lignes, apprécie l'espace qui les sépare, opère des additions, des soustractions ou des divisions graphiques, trace bientôt une variété infinie de combinaisons linéaires, qui, tout en conduisant à un but nettement déterminé dans la méthode, lui inculquent, dès les premiers pas, le véritable sentiment du beau. Puis vient le dessin linéaire aux instruments, le tracé en épure des mille combinaisons géométriques transmises par le passé et les nombreux diagrammes décoratifs qui enrichissent l'évolution de l'art depuis l'antiquité — voire même les époques préhistoriques. Après la connaissance des éléments constitutifs du « trait plane », vient l'étude des principes qui donnent à l'élève l'intuition du « relief ». Dans ce nouveau domaine, on débute par la théorie empirique des projections, et par la perspective linéaire et ombrée. Ainsi armé, le dessinateur peut aborder franchement le dessin d'après le relief et se livrer aux premiers problèmes d'un travail raisonné, intelligent, méthodique et progressif qui, lentement, lui montrera le vaste champ de l'art.

Dans notre rapport de 1874, nous avons longuement fait ressortir les qualités de la méthode du dessin d'après le relief. « Elle offre, disions-nous, l'immense avantage de répondre aux différents besoins de l'enseignement, tant

pour les élèves des écoles, que pour ceux qui se destinent aux arts plastiques, aux sciences exactes ou aux divers métiers. Exigeant de la part des professeurs des démonstrations sérieuses, et procédant toujours par analyse avec une exactitude rigoureuse des masses aux détails, cette méthode habitue les élèves à une précision qui leur reste acquise pour la vie. Elle leur apprend, non seulement à bien voir, mais aussi à bien dessiner et, développant l'intelligence comme la pratique de la main, elle abrège le temps des études et met les élèves rapidement en possession de la vraie connaissance du dessin.

« Par son principe d'analyse, elle simplifie, en effet, tellement les études, qu'elle permet d'introduire l'enseignement des principes du dessin dans les plus petites écoles de village comme dans les écoles complètes des grandes villes. A l'école primaire, l'élève sera instruit dans le dessin linéaire basé sur la géométrie élémentaire, comprenant les premières notions des figures de géométrie plane et la combinaison des polygones réguliers avec la circonférence. Ces exercices le conduiront naturellement à l'application des figures géométriques à l'ornement et à un exposé théorique des couleurs primitives dont il fera l'application à ses dessins au trait. A l'école moyenne, on continuera ce premier enseignement, mais on y joindra l'étude si importante des principes des projections et des éléments de la perspective, avec des exercices de dessin d'après le relief. Ainsi les élèves, dans les collèges et les athénées, seront conduits graduellement au rendu complet du relief par l'étude de l'effet des ombres et de la lumière, d'abord sur

les solides, ensuite sur des fragments d'architecture, d'ornements ou de modèles plus compliqués.

« Grâce à un enseignement du dessin ainsi organisé, les élèves, à leur sortie des écoles, posséderont des principes sérieux et une certaine pratique; ils connaîtront le dessin géométral, le dessin à vue et auront une notion générale de l harmonie et de la valeur des couleurs. Quelle que soit la carrière à laquelle ils se destinent, ou le degré auquel ils pourront pousser ultérieurement leurs études, ce qu'ils auront appris leur sera d'une incontestable utilité.

« Voilà la place de la méthode du relief dans les établissements d'instruction publique. Dans les académies ou les écoles de dessin, sa portée n'est guère moins grande. L'élève peintre aura appris les deux différentes façons de procéder dans la pratique du dessin, tandis que les connaissances scientifiques les plus importantes, pour le rendu des formes, lui seront familières, — les projections et la perspective. L'élève sculpteur, par la connaissance du dessin géométral, sera initié aux théories exactes sur lesquelles repose la pratique de la mise au point. L'élève architecte, qui doit appliquer à la fois le dessin géométral et se servir d'une sorte de mise au point transcendante, pour la mise en œuvre des matériaux, sera préparé aux applications scientifiques de son art par l'enseignement rationnel et pratique de l'école.

« Quant aux ouvriers dont les métiers touchent à l'art, il est incontestable qu'ils auront un avantage immense à connaître le dessin artistique et à pouvoir, par l'étude du

dessin géométral, comprendre l'analyse des corps, — base pratique de tous les métiers basés sur l'art.

« Le mérite de cet enseignement élémentaire sera le même pour ceux qui se destinent à l'application des sciences exactes : le génie civil et militaire, la mécanique, la construction, l'arpentage, ainsi que pour ceux qui, dans leurs études ultérieures, auront besoin de la connaissance approfondie de la géométrie ou de la géométrie descriptive. En effet, le dessin linéaire à l'aide d'instrument, basé sur la géométrie élémentaire, est un des éléments essentiels de la science; car l'esprit d'analyse qu'il réclame, prépare directement aux démonstrations scientifiques. Remarquons encore qu'un enseignement ainsi basé sur la science, reste inaltérable dans sa transmission. Par son caractère d'unité, il établit une étroite corrélation entre toutes les institutions similaires, de façon que les élèves qui passent d'un établissement à l'autre, trouvent toujours partout le même principe d'enseignement graduellement et rationnellement progressif. »

Telle est, dans ses grandes lignes, la méthode de l'enseignement du dessin d'après le relief. Deux mots en sont l'âme : la *géométrie* et la *nature*. Et ces deux termes traduisent les forces qui doivent animer tout travail esthétique : la science et la sincérité dans l'art.

Dans les chapitres qui suivent, nous examinerons la situation de l'enseignement dans les différentes catégories d'écoles du pays, depuis l'école Frœbel, jusqu'à l'académie des beaux-arts.

CHAPITRE IV.

LES ÉCOLES FRŒBEL.

I

Le système Frœbel. — Frœbel est le véritable psychologue de la vie de l'enfance. — La première éducation artistique de l'enfant. — Idées de Frœbel sur l'art.

Le *jardin d'enfants,* c'est-à dire l'école gardienne ou l'école Frœbel, ouvre la marche du défilé des établissements nationaux d'instruction publique.

Frœbel est le véritable psychologue de l'enfance. « L'éducation première », telle est l'œuvre à laquelle il a puissamment imprimé le cachet de sa grande individualité.

Eclairé par les profondes doctrines d'Amos Comenius, « Frœbel, partant du principe établi que l'éducation de l'homme commence au moment de sa naissance, a eu l'idée

originale de la soumettre à une méthode rationnelle, au lieu de l'abandonner au hasard (1) » Et cet esprit absolu d'ordre, est la force même de sa méthode.

Avant Frœbel on ne s'était préoccupé de l'éducation de l'enfant qu'à partir de son entrée à l'école primaire ou à l'école moyenne. Or, c'était une grande lacune, car les cinq ou six années qui précèdent l'entrée de l'enfant à l'école, — où d'ailleurs on cherche plutôt à l'instruire qu'à l'éduquer, — ne peuvent être perdues. C'est, dans cette première période de l'enfance que « l'être humain reçoit une empreinte qui est le point initial de son développement tout entier (2) »

L'école gardienne prend donc l'enfant sachant à peine marcher. C'est la famille agrandie ; c'est un milieu éminemment éducatif et instructif où le mot « enseignement » fait place au mot « amusement ». Profiter de la subtilité des impressions diverses et des aptitudes, tant physiques et morales qu'intellectuelles, qui se manifestent dès la première période de la vie, pour développer lentement, mais avec méthode, les facultés de perception, l'esprit d'observation ou d'invention, l'instinct de l'imitation et l'expression du jugement : tel est le but poursuivi à l'école Frœbel. C'est là que l'enfant doit recevoir les premiers éléments de l'éducation esthétique, tout en jouant, à l'air libre, au milieu des

---

(1) *Congrès international de l'enseignement.* Bruxelles, 1880. Rapport de M. J. Guillaume, p. 174.

(2) J.-F. Jacobs, *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Frœbel.* Introduction de la baronne de Marenholtz, p. 13. Bruxelles, 1876.

fleurs. C'est là qu'on doit lui inspirer les premières notions positives du beau, développer son goût pour les belles formes, l'initier même à la pratique des premiers exercices du langage universel et attrayant de la forme.

L'illustre pédagogue allemand réserve une grande importance à la culture du sens esthétique, ainsi qu'à l'étude du dessin élémentaire. Voici ce qu'il dit, à propos de l'art en général, dans ce style un peu lourd qui accuse, chez Frœbel, la richesse de la pensée, toujours profonde. « Toutes les notions humaines, à l'exception d'une seule, celle de l'art, sont des notions de convention et sont appliquées selon certaines conditions ; ou bien, toutes les notions se servent et s'amènent par des relations réciproques, et ne sont nécessairement séparées que dans leurs termes les plus extérieurs. C'est pourquoi il y a encore dans l'art un côté qui touche aux mathématiques, à l'intelligence, au langage et à la raison ; un autre qui, quoique manifestation pure de l'intérieur de l'homme, ne paraît faire qu'un avec la manifestation de la nature, et un dernier côté qui coïncide avec la religion. Ces différentes relations ne sauraient recevoir leur développement en ce moment où il n'est question de l'art, que par rapport à l'éducation. L'art ne doit être considéré ici que comme manifestation de l'intérieur. L'art, les manifestations de l'art, ce qui vit dans l'intérieur, ce qui constitue proprement la vie de l'intérieur, paraît diversement selon la substance à laquelle l'art a recours. Cette substance ne saurait être qu'une apparition sensible, soit qu'elle se manifeste à l'ouïe et qu'elle s'évanouisse lorsqu'elle n'est que le son ; soit qu'elle soit visible et qu'elle

se manifeste par les lignes, les surfaces ou les couleurs, comme la peinture; soit qu'elle devienne saisissable, palpable, et fasse masse comme dans la sculpture. Nous retrouvons encore ici ce que nous avons eu occasion de remarquer si souvent, c'est-à-dire les innombrables rapports et liaisons qui se trouvent entre toutes les choses de la vie. L'art qui se manifeste à l'ouïe, c'est la musique, surtout le chant; l'art qui se manifeste à la vue par les couleurs, c'est la peinture, et la sculpture est l'art qui se manifeste, dans l'espace, par les images et les formes de la masse. L'intermédiaire entre ces deux dernières manifestations de l'art, est le dessin. Le dessin se présente par les lignes, partout où se produisent la peinture par les couleurs et la sculpture par la substance matérielle. Le dessin, l'aspiration vers le dessin est, au degré de l'enfance, une apparition précoce dans le développement de l'homme. Le désir de manifester l'intérieur par la sculpture ou la peinture se révèle aussi dans l'homme dès sa plus tendre enfance, mais surtout et d'une manière non équivoque à ce degré de sa vie, celui de jeune garçon. Il s'ensuit évidemment que l'art, l'intelligence de l'art est une propriété, une disposition commune à tous les hommes, et par cette raison même on doit la cultiver soigneusement en eux dès leur enfance; de telle sorte que celui qui n'a pas les aptitudes pour devenir un véritable artiste, deviendra au moins capable de comprendre, d'apprécier les œuvres d'art, en un mot, d'être intérieurement artiste. Le chant, le dessin, la peinture et la sculpture, loin d'être abandonnés au caprice ou à la volonté de l'enfant, doivent être cultivés de bonne heure

et être considérés comme choses importantes dans toute école sérieuse (1). »

Si Frœbel s'était borné à la théorie, il n'aurait droit qu'à une part relative de notre admiration, mais il a imprimé au premier enseignement de l'art, une marche vraiment méthodique. Certes, son programme manque d'équilibre, mais on ne saurait contester sa valeur générale. Frœbel ne se contente pas de donner à l'enfant la pratique des exercices élémentaires du dessin, car il développe encore son esprit par la culture constante du sentiment esthétique. Nous le verrons plus loin.

---

(1) Frédéric Frœbel, *L'Éducation de l'homme*, traduit de l'allemand par la baronne de Crombrugghe, p. 193 à 195 Bruxelles, 1881.

II

Premiers jardins d'enfants. — Introduction du système Frœbel dans les différentes villes de l'Europe. — Généralisation de ce système d'éducation et d'instruction. — Quelques chiffres.

Frœbel organisa son premier « Kindergarten » à Blankenbourg, en Thuringe, vers 1840. Et à cette époque, le savant pédagogue allemand avait l'âge de 58 ans !

Les jardins d'enfants se développèrent et se multiplièrent rapidement en Allemagne, en Suisse et en Autriche, au milieu de la verdure et des fleurs, ainsi que l'avait conseillé Frœbel. Aujourd'hui ils sont répandus jusque dans le Nouveau-Monde.

Le gouvernement autrichien fut un des premiers à marcher dans la voie du progrès. Il s'empressa de régler, par des lois spéciales, la fondation des écoles Frœbel et organisa même des écoles normales pour l'étudier.

Par décret du 22 juin 1872, fut créé, dans ce pays, un certificat de capacité, exigé de toute personne admise à diriger une école gardienne.

En Suisse, l'introduction du système Frœbel coïncide environ avec la même époque. Un article de la loi du

19 octobre 1872 stipule que le « Kindergarten » placé sous la surveillance de l'Etat, reçoit l'enfant jusqu'à l'âge de 6 ans, et qu'il doit être dirigé par des maîtresses et des sous-maîtresses diplômées.

En Belgique, presque toutes les écoles gardiennes et toutes les salles d'asile, adoptèrent rapidement le système Frœbel, dont les principes pédagogiques ont été introduits et vulgarisés par une série de personnes au nombre desquelles nous citerons les baronnes de Marenholtz et de Crombrugghe et M. J. Jacobs (1).

Sous le régime de la loi de 1842, les écoles gardiennes belges n'avaient joui d'aucune importance. La routine seule dominait dans ces établissements — soumis alors, uniquement, aux autorités communales. On se bornait à surveiller les enfants pour éviter les accidents. Mais, lentement, cédant à l'influence du progrès qui avait soufflé d'Allemagne, les grandes villes du pays, Bruxelles, Liège et Gand, notamment, sentirent la nécessité de réorganiser leurs nombreuses écoles gardiennes en prenant pour point de départ l'excellent principe du Kindergarten. L'exemple fut bientôt suivi par quantité de communes secondaires. Un arrêté royal du 18 mars 1880, institua un diplôme spécial à exiger des personnes qui aspirent aux fonctions d'institutrices d'école gardienne. Le même arrêté, pour obvier à

---

(1) J.-F. Jacobs, *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Frœbel*, avec une introduction de la baronne de Marenholtz. Bruxelles, 1876.

Frédéric Frœbel. *L'Éducation de l'homme*, traduit de l'allemand par la baronne de Crombrugghe. Bruxelles, 1881, etc.

l'absence d'une école normale Frœbel, telle qu'il en existe en Allemagne et en Autriche, a établi des cours normaux temporaires à Anvers, Bruges, Bruxelles, Charleroi, Gand, Liège, Mons, Namur et Saint-Josse-ten-Noode.

Sur l'avis du Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire, un arrêté ministériel du 15 septembre 1880 formule, en outre, le programme précis des études des écoles gardiennes ou jardins d'enfants.

Ces diverses réformes ont généralisé l'emploi du système Frœbel. La plupart des villes ont maintenant leurs jardins d'enfants, mais ces progrès ne sont pas bien anciens. Ainsi, pour ne citer que la ville de Bruxelles, nous remarquons qu'en 1877, elle n'avait encore aucune école gardienne. Ce ne fut qu'à partir de cette année que le conseil communal décida de reprendre les quelques salles d'asile pour enfants, fondés par de généreux philantrophes tels que Van Schoor et Bischoffsheim.

Aujourd'hui, Bruxelles possède un grand nombre d'écoles gardiennes fréquentées, en moyenne, par deux mille enfants.

D'autre part, au 30 septembre 1884, on comptait en Belgique, 866 écoles gardiennes communales avec une population de 81,959 enfants !

III

Programmes des occupations manuelles artistiques au jardin d'enfants. — Dons divers. — Planchettes : mosaïques. — Pliage, cartonnage et découpage. — Tissage. — Petits bâtons. — Fils et perles. — Tressage et entrelacement. — Lattes. — Dessin. — Piquage. — Sable et modelage.

Et jetant un coup d'œil sur le programme des dons de Frœbel et des occupations manuelles au jardin d'enfants — programme que nous donnons plus loin d'après l'arrêté royal du 15 septembre 1880 — on remarque tout de suite son importance.

Etudions le d'abord en écartant, pour le moment, tout esprit de critique et n'envisageons que les éléments du langage de la forme et de la couleur.

On partage en trois divisions la généralité des exercices à l'école Frœbel. La première initie l'enfant à l'*analyse des formes géométriques,* la seconde s'occupe plus spécialement du dessin, et la troisième étudie la forme plastique, le relief, en un mot le modelage.

Dans quelques travaux, ces divers exercices se combinent ou se fondent, mais, en général, ils constituent un ensem-

ble dont tous les éléments doivent se présenter progressivement, et se fortifier les uns les autres. La pratique du dessin, notamment, ne vient qu'après une série de jeux manuels et intellectuels qui servent d'introduction à son étude. Citons, par exemple, la pose des petits bâtons. « Pendant que, dans la classe élémentaire, l'enfant représente les contours à l'aide des petits bâtons, il utilise bien vite l'occasion d'essayer de fixer la représentation par le dessin et il y réussit bientôt d'après les exercices de dessin sur canevas qu'il a faits, car la posé du petit bâton comme ligne matérielle lui facilite la perception de la forme (1). »

Les divers *dons de Frœbel à l'enfance* sont la mise en pratique de sa théorie. Dans le premier don, il représente la *balle,* c'est-à-dire la sphère. Dans le second vient d'abord le *cube*, forme primitive de la cristallisation, et ensuite, la transition entre la sphère et le cube, c'est-à-dire le *cylindre.* Avec les 3e, 4e, 5e et 6e dons, la *construction* répond au besoin d'activité inné à l'enfant. Maintenant on commence par lui donner une boîte renfermant le cube divisé en huit petits dès égaux (3e don), puis une autre boîte contenant le cube en huit briques (4e don) et enfin, successivement, le cube partagé en vingt-sept dès (5e don) et le même solide divisé en vingt-sept briques (6e don).

Avec ces matériaux l'enfant observe, étudie, façonne et crée. Il apprend à concevoir l'idée de la *forme*, de la *gran-*

---

(1) *Congrès international de l'enseignement.* Bruxelles, 1880. — Rapports préliminaires, enseignement primaire, p. 153.

deur, arrive à la combinaison d'objets usuels et développe son instinct pour le beau.

Le sentiment de la couleur même, lui est communiqué par les exercices de la *pose des planchettes* avec lesquelles il forme des mosaïques variées.

Le *pliage*, demande déjà une certaine habilité des doigts. C'est une occupation, très utile, qui exerce la main, nécessite quelques explications géométriques excellentes pour le développement de l'intelligence, et conduit à la création de formes qui éveillent le sentiment de la beauté linéaire.

Le *découpage* exige une grande prudence, mais c'est un travail utile, parce qu'il habitue l'enfant à manier les instruments que l'industrie humaine nous donne.

Le *tissage* à l'aide d'un canevas et de bandelettes multicolores, est un ouvrage facile et attrayant, qui répond à l'activité instinctive de l'enfance Dans cet exercice, il s'agit d'entrelacer ces bandes, avec une aiguille en bois, de manière à former des dessins variés.

Le *tressage* et l'*entrelacement* se basent sur les mêmes principes.

Dans le *piquage* les contours cherchés se marquent par des points. Cet exercice, qui prépare à la couture et à la gravure, consiste à donner à l'enfant un carton sur lequel figure le dessin à « piquer ».

La *pose des petits bâtons* et la *pose des cercles* sont essentiellement bons pour développer le sens des formes et la faculté de représentation. C'est, en outre, une préparation logique au dessin linéaire à main libre.

Le *dessin* enfin, couronne ces exercices. — Frœbel admet

la méthode stigmographique. « Pour que l'enfant fût capable de dessiner seul sans modèle, à un âge si peu avancé, dit M. Jacobs, il fallait deux choses : guider la main et diriger l'intelligence. Frœbel donne pour guide de la main des *carreaux gravés* dans l'ardoise et tracés sur le papier. L'intelligence est dirigée par la *loi des contrastes et des intermédiaires*, la *loi de l'harmonie* qui existe partout dans la nature, formant la règle des arts et produisant l'ensemble merveilleux de l'univers (1) »

L'enfant dessine d'abord sur l'ardoise, rayée en rouge, puis sur le papier et voici, en résumé, la succession de ces exercices :

1° Dessiner des séries de verticales et tracer ces lignes tantôt « en rapports croissants » et tantôt en « rapports décroissants » ;

2° Disposer et grouper ces éléments linéaires sur le canevas auxiliaire, de manière à former, tour à tour, différentes formes géométriques simples ou composées : triangles, rectangles, carrés, losanges, etc.

3° Aborder la ligne oblique diagonale ;

4° Combiner, avec ces divers éléments rectilignes de longueurs différentes, des motifs géométriques rappelant des dispositions palmées ou radiées;

5° Suivre, pour l'élément curviligne, une marche à peu près semblable : quarts de cercle, demi-cercles, cercles entiers, etc.

---

(1) J.-F. Jacobs, *Manuel pratique des jardins d'enfants*, p. 169. Bruxelles, 1876.

Enfin les exercices de *moulage* avec du sable humide et des formes spéciales, servent de transition aux *travaux de modelage* qui terminent les occupations de l'école Frœbel.

On donne au bambin une certaine quantité de terre glaise huilée, de la cire ou une autre substance plastique, un petit couteau en bois, un papier huilé pour couvrir la table, etc., et avec ces éléments on l'invite à façonner d'abord des formes géométriques, sphères, cubes, cylindres, puis des solides plus compliqués, hexaèdres, dodécaèdres, etc.; enfin, certains objets usuels : des pots, des verres, des bouteilles, ect.

ÉCOLES GARDIENNES COMMUNALES.

PROGRAMME.

DONS DE FRŒBEL ET OCCUPATIONS MANUELLES.

PREMIÈRE ANNÉE.

1er don. Propriétés de la balle. — Premières intuitions de mouvement (dans les trois directions de l'espace), de forme, de nombre et de couleur.

2e don. Examen du jouet : ressemblances et différences entre la balle et la boule. — Comparaison entre les trois corps du 2e don (sphère, cube et cylindre). — Rotation autour des axes. Faces, coins, arêtes. Dimensions.

3e don. Le cube divisé en deux dans tous les sens : coupe verticale et coupe horizontale. — Construction : forme d'objets usuels. Exercices d'invention. Entier, moitiés, quarts, huitièmes.

4e don. Analyse du jouet, comparaison avec le 3e don. — Construction : formes d'objets usuels. — *Planchettes.* Planchettes carrées. — *Petits bâtons.* Ligne verticale. Ligne horizontale. Lignes parallèles. Angle droit ; carré. — *Dessin* (sur l'ardoise à carreaux). Ligne verticale. Ligne horizontale. Lignes parallèles Angle droit ; carré. — *Tissage.* Formule un point dessus, un point dessous. — *Tressage.* Une et deux bandes (escaliers, festons, etc.). — *Fil et perles.* Enfilage de perles ; couleurs assorties. — *Sable.* Moulage à l'aide de formes.

DEUXIÈME ANNÉE.

1er don. Mouvements en cercle et en spirale. — Balle de deux couleurs. Distinction entre les couleurs primitives et les couleurs secondaires. — Jeux autour de la table.

2e don. Rien.

3e don. Formes de beauté : évolution des dés extérieurs autour d'une forme déterminée. — Mouvement interne-externe.

4e don. Formes de beauté. — Formes mathématiques : rectangle. Troisième et quatrième dons réunis.

5e don. Analyse du jouet : comparaison avec le 3e don ; coupe diagonale. Construction : formes d'objets usuels.

Pliage. Carré et triangle rectangle isocèle : formes d'objets usuels et formes de beauté.

Planchettes. Triangles rectangles et isocèles.

Petits bâtons (continuation des exercices de la première année).

Dessin Rectangle. — Lignes de longueur double (4e don) et triple (5e don). *a.* Sur l'ardoise et *b.* sur le papier. — Intervention de l'oblique (5e don).

Tissage. Formules 1 et 2, 2 et 1, 2 et 2. Combinaisons. Signets.

Lattes. 4, 5 et 6 lattes.

Tressage. Chaînes à quatre bandes, rosettes, étoiles. Entrelacement : carrés et triangles.

Fil et perles. Formes de beauté (lignes courbes).

Sable. Pétrissage d'objets usuels d'une reproduction facile.

TROISIÈME ANNÉE.

1er don.
2e don.
3e don.
4e don.
} Rien de spécial pour le langage de la forme.

5e don. Formes de beauté et formes mathématiques.

6e don. Cube divisé en 27 briques.

Pliage. Formes de beauté et formes mathématiques : triangles, losanges, trapèzes, hexagones, octogones.

Planchettes. Triangles rectangles. Losanges. Triangles équilatéraux. Hexagones.

Dessin. Lignes courbes. — Dessin libre (sans réseau).

Piquage. Lignes droites. — Lignes courbes.

Tissage. Formules 2 et 3, 3 et 2, 3 et 3. — Inventions.

Lattes. 7 à 12 lattes.

Tressage et entrelacements. — Formes diverses ; inventions.

Anneaux.

Modelage.

Cartonnage et collage.

Découpage.

IV

Desiderata et progrès à réaliser. — Les « jeux de construction » ne donnent pas des matériaux suffisants. — A l'école Frœbel on ne doit faire aucune distinction entre les couleurs primitives et les couleurs secondaires. — Dans la « pose des petits bâtons », il faut se borner à ne représenter que des objets usuels qui n'éveillent aucun sentiment de relief et les figurer en projection. — Le dessin stigmographique n'offre pas assez d'intérêt au jardin d'enfants. — La question du matériel. — Il est impossible d'aborder la pratique du dessin à main libre sans réseau à l'école gardienne. — Les travaux de modelage doivent se borner à ne donner aux enfants que la connaissance des formes géométriques.

Il est certain que l'*intuition* seule doit dominer dans l'éducation de la première enfance ; mais cette nécessité n'empêche pas de suivre toujours une marche méthodique dans la succession des exercices et des occupations.

Cette qualité caractérise-t-elle le programme de l'école Frœbel ! Oui, si l'on n'envisage que les grandes lignes; non, si l'on considère certains détails et surtout la pratique du dessin. D'autre part, il importe encore de faire observer que plusieurs exercices, préconisés par Frœbel, ont été

dénaturés par ses admirateurs ou n'ont pas été dotés, par leur initiateur même, de toute la portée nécessaire.

Nous essayerons de faire ressortir ces desiderata et nous nous efforcerons d'indiquer le moyen de les atténuer.

Dans la deuxième et dans la troisième année d'études, les *jeux de construction* ne mettent pas à la disposition des enfants des matériaux suffisants. Frœbel ne donne que des cubes, des tablettes, des prismes quadrangulaires et des prismes triangulaires. On devrait enrichir l'ensemble de ces éléments par l'adjonction de quelques formes architecturales analogues à celles que l'on trouve dans toute bonne *boîte de construction* allemande ou suisse. « La construction, dit M. Fischer, procure à l'enfant une libre carrière pour son besoin d'activité qui s'enquiert et qui façonne en même temps. Surtout on aura égard aux formes architecturales ; on les préférera aux solides que l'on emploie parfois pour la recomposition d'objets, tels que des bouteilles, des clefs, etc., dont les formes contrastent par trop, dans la réalité, avec les saillies anguleuses des matériaux. On pèche ainsi en faveur de la fantaisie vivace de l'enfant qui trouve les analogies les plus éloignées entre les objets ; mais autre chose est de permettre à l'activité de l'enfant de créer librement, et fausser son jugement avec intention (1). »

Ces observations sont justes. C'est dénaturer le jugement que de vouloir former, avec le seul aide du prisme et du cube, un arc de triomphe, une façade à colonnes ou toute

(1) *Congrès international de l'enseignement.* Bruxelles, 1880. — Rapports préliminaires, p. 144.

autre construction qui, dans la réalité, combine des surfaces courbes avec des surfaces planes.

Passons à la *connaissance des couleurs*. Dès la seconde année d'études, le programme fait une distinction entre les couleurs primitives et les couleurs secondaires; or, exiger d'un enfant de 4 à 5 ans la notion des trois couleurs primaires, le rouge, le jaune et le bleu, et celle des couleurs secondaires qui résultent de leur mélange, le violet, l'orangé et le vert, est demander beaucoup trop sans nécessité aucune. Il importe peu que l'enfant sache qu'il y a des couleurs mères et des couleurs binaires; mais il est nécessaire qu'il apprenne, non seulement à distinguer les différentes tonalités, mais à chercher les rapports qui existent entre ces couleurs et certains objets de la nature : le jaune du citron, le rouge du sang, le bleu du ciel, le vert des prairies, etc.

Il faut aussi écarter toute considération théorique. Nous savons bien que Frœbel a versé dans l'erreur contraire, mais c'est un point faible de sa méthode. Le savant pédagogue voulait notamment que l'enfant fasse de véritables « enluminations d'images faites en contours », — exercice illogique préconisé également par Spencer !

La *pose des petits bâtons* est une excellente préparation au dessin ; mais pour tirer tout le parti possible de cette occupation, on devrait donner à ces baguettes différentes tonalités, afin d'exercer en même temps le sens de la forme et celui de la couleur.

A propos de ce travail, disons que, dans plusieurs jardins d'enfants, on exagère beaucoup l'importance des objets

usuels ou des figures que l'on peut représenter à l'aide de petits bâtons. En règle générale, on doit n'imiter que les formes simples qui n'éveillent aucune idée de relief, et de plus — point très important — il faut toujours les figurer *projectivement et orthogonalement* de face ou de profil, jamais en sens oblique ou perspectif. Une maison, par exemple, sera représentée de face ou de profil, mais on n'en verra jamais qu'un seul plan. Il est tout aussi nécessaire d'éviter les représentations trop compliquées, telles que des palais, des arcs de triomphe, etc. Quant aux formes que l'on ne peut imiter qu'avec une certaine convention, surfaces courbes, etc., il faut les proscrire pour éviter de fausser le jugement de l'enfant.

La pose des bâtonnets conduit au dessin. Ici encore la méthode Frœbel, excellente en principe, demande cependant certaines réformes. D'abord, le matériel est mauvais. Le quadrillé stigmographique est trop petit, et les ardoises, rayées trop profondément, rendent machinal l'exercice le plus simple. Aux rainures, il faut préférer le trait peint correctement en rouge. Ensuite, les exercices proprement dits qui se pratiquent toujours en mesure ou au commandement, manquent souvent d'intérêt. Ces interminables séries de lignes verticales, horizontales ou obliques, sont d'une monotonie désespérante et doivent infailliblement rebuter l'enfant. Il serait bien facile de communiquer à ces éléments linéaires l'attrait désirable en cherchant ou en combinant un bel ensemble d'applications. Le *point* seul, dont Frœbel n'a pas pensé à faire mention, se prête à mille combinaisons variées, faciles à imiter sur le canevas, et

non pas fantaisistes, mais empruntées aux plus beaux exemples de l'ornementation à travers les âges. Tout en développant l'habilité de la main et la précision du coup d'œil, il faut toujours cultiver le sens esthétique Le choix des modèles est donc loin d'être indifférent. En principe, un élément linéaire étant donné, soit le point, la verticale, l'horizontale ou l'oblique, il faut le développer autant que sa nature le permet, l'étudier dans les divers styles, admirer les combinaisons auxquelles il a donné naissance et analyser les dispositions nouvelles qu'il pourrait épanouir. On devrait avantageusement s'inspirer d'un ouvrage qui a rendu de grands services à l'enseignement primaire. Nous voulons parler du « Cours élémentaire de dessin à main libre, avec applications aux principes de l'ornementation plane et imitations d'après nature », de M. Vander Haeghen. Les nombreux exercices développés dans cette méthode sont tous artistiques, malgré la pauvreté apparente des éléments premiers mis en œuvre.

A l'école Frœbel, au contraire, le dessin stigmographique se borne à une froide et sèche succession de lignes droites ou courbes. C'est une lacune dont on se rendra facilement compte en parcourant, dans le « Manuel pratique » de M Jacobs, la série d'exercices de dessin développés par Frœbel.

Impossible d'imaginer un ensemble d'une pauvreté plus désespérante.

Il nous reste à signaler une autre lacune dans la pratique du dessin à l'école gardienne communale. Dans la troisième et dernière année d'études, le programme supprime

le canevas auxiliaire et aborde le dessin à main libre *sans réseau.*

Est-il nécessaire de prouver l'impossibilité d'espérer ici n'importe quel résultat sérieux? Nous ne le pensons pas. Il est évident qu'un enfant, de cinq à six ans, n'est pas encore à même de dessiner à main libre. A l'école primaire, les exercices sans réseau ne viennent qu'à la troisième année d'études, et on voudrait les aborder au jardin d'enfants !

On objectera que le principe est admis à l'étranger. Précisons. — En Autriche, le programme comporte, en effet, à côté du dessin stigmographique, le dessin à main libre, mais cet exercice s'adresse aux écoles normales seulement. Il ne s'agit donc pas du dessin à l'école Frœbel.

Il suffit de signaler l'observation pour en montrer l'importance. Au jardin d'enfants, le dessin doit être et rester purement stigmographique, mais il importe de le rendre à la fois plus attrayant, plus artistique et plus méthodique.

Restent les travaux de modelage. « Ils exigent, dit Frœbel, un certain degré de force intellectuelle et doivent être réservés principalement aux enfants d'un certain âge (1). » Malgré cette restriction, il nous semble que ces travaux reçoivent trop de développement dans certaines écoles. Modeler les principaux solides de la géométrie, rien de mieux ; mais façonner certains objets plus compliqués, c'est sortir d'un cadre qui, forcément, doit rester limité. C'est donc à tort que M. Jacobs conseille de faire

(1) *L'Éducation de l'homme*, p. 288.

modeler « un pot, une bouteille, un verre, une tasse, un chandelier, un nid d'oiseau, une statuette », voire même un cheval! Ces travaux dépassent la force des enfants qui ne pourraient exécuter, dans ce domaine, que des productions informes.

Et d'ailleurs, sous prétexte de donner satisfaction à l'instinct qui pousse l'enfant à *créer* et à s'occuper de la forme *plastique,* est-il nécessaire d'aller si loin?

Le modelage au jardin Frœbel ne doit avoir pour but que de conduire à la connaissance des principales formes géométriques. Dépasser cette donnée, c'est entrer dans le domaine de la fantaisie pure.

———

CHAPITRE V.

LES ÉCOLES PRIMAIRES COMMUNALES ET NORMALES PRIMAIRES.

I

Historique. — La loi de 1842. — *L'étude du dessin livrée aux caprices de la fantaisie. — Circulaire de* 1867. — *Le dessin porté au programme de l'enseignement normal primaire par arrêté ministériel du* 10 *octobre* 1868. — *Circulaire de* 1871. — *Programme élaboré, en* 1872, *par la Commission centrale de l'instruction primaire. — Arrêté royal du* 19 *mai* 1878. — *En* 1879, *l'étude du dessin est rendue obligatoire. — Ce qui a été fait à l'étranger.*

Nous avons déjà abordé quelques faits appartenant au domaine de l'historique du dessin à l'école primaire. parce qu'ils sont inséparables des idées générales de l'ensemble dans lequel nous les avons exposés ; mais on nous permettra de les développer, ici, au point de vue spécial qui nous occupe : l'école primaire.

Le régime de la loi de 1842 laissait l'étude du dessin complètement livrée aux caprices du hasard, et cette importante branche de connaissances ne jouissait d'aucun crédit. On la considérait comme un accessoire, une récréation, en un mot comme un véritable art d'agrément n'ayant pas besoin d'être soumis aux principes sévères d'un enseignement méthodique.

Cette situation dura jusqu'en 1867, époque à laquelle M. Alph. Vandenpeereboom, alors ministre de l'intérieur, fait ressortir la nécessité d'introduire sérieusement l'enseignement du dessin dans les écoles primaires.

Grâce à cette initiative, le langage de la forme fut porté, dès l'année suivante, au programme de l'enseignement normal primaire par arrêté ministériel du 10 octobre 1868. Le nouveau programme manquait toutefois de méthode et surtout de précision. Nous le donnons à titre de curiosité :

1re *année d'études* (3e *division*).

Étude pratique et analytique des éléments constitutifs du dessin à main levée. — Applications de ces éléments aux formes régulières : vases, balustres, etc.

2e *année d'études* (2e *division*).

Applications des figures empruntées au règne végétal et manière de les faire servir comme éléments décoratifs. — Applications spéciales des principes, d'après des modèles choisis.

3e année d'études (1re division).

Étude des applications spéciales. — Récapitulation des notions acquises et étude des moyens les plus propres à les transmettre.

⁂

Ce programme était loin de répondre aux exigences; mais, à partir de 1870, le gouvernement prit à cœur de résoudre cette importante question des programmes ou méthodes, et, grâce à son intervention active, de sérieux progrès devaient bientôt être réalisés.

Le 31 octobre 1871, le ministre de l'Intérieur, M. Kervyn de Lettenhove, adresse, aux inspecteurs de l'enseignement primaire, une éloquente circulaire pour faire ressortir la large place que le dessin doit occuper dans l'ensemble des matières de l'enseignement public. Tout de suite, plusieurs communes prirent l'initiative de compléter le programme de leurs écoles; mais ces tentatives isolées attendaient l'exemple officiel pour se développer avec efficacité.

En 1872, la Commission centrale de l'instruction primaire formule enfin un nouveau plan général d'études. Complété par la Commission centrale même, ce plan fut adopté, à l'unanimité, par le Conseil de perfectionnement des arts du dessin, le 31 juillet 1876.

Ce programme comprenait, pour l'école primaire, le dessin linéaire avec applications diverses, le dessin de mémoire et l'exposé pratique des connaissances fondamentales des

couleurs avec applications, très élémentaires, en tons entiers. Pour l'école normale primaire, il stipulait, en outre, l'étude des projections, de la perspective et le dessin d'après le relief de solides géométriques, de fragments d'architecture et d'ornements.

Cependant, le 13 novembre 1877, Sa Majesté le Roi, dans un discours adressé à la Chambre des représentants et au Sénat, annonçait que « le dessin prendrait bientôt rang parmi les matières du programme des écoles primaires ».

Et, en effet, dès l'année suivante, l'étude du dessin fut rangée officiellement parmi les matières obligatoires à l'école primaire.

Si maintenant nous analysons les efforts réalisés pour l'introduction du dessin dans les différents pays de l'Europe, nous constatons partout la même activité en faveur de sa propagation. « En Bavière, dit M. Buisson, dans son Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873, des textes officiels prescrivaient déjà l'introduction du dessin en 1811. C'est à peine cependant si les écoles urbaines l'ont effectivement admis depuis cinq ou six ans (1), et les écoles normales depuis 1866. Le Wurtemberg a précédé de quelques années la Bavière dans cette prescription. Le grand-duché de Bade a suivi de près ces deux pays; il les a même devancés pour l'enseignement du dessin dans les classes de filles. En Prusse, les règlements généraux du 15 octobre 1872 affectent quatre heures

---

(1) Le rapport de M. Buisson date de l'année 1875.

par semaine au dessin artistique et géométrique : les nouvelles lois saxonnes l'imposent aussi expressément, même aux écoles le plus élémentaires. L'Autriche a introduit des notions de ce double dessin, depuis 1863. dans le programme des écoles de répétition, depuis 1869 dans celui des écoles primaires. Les cantons suisses les plus avancés pour l'instruction ont, la plupart assez récemment, imité cet exemple : d'autres ne font guère commencer l'étude du dessin qu'avec l'enseignement primaire supérieur. En Hollande, le dessin est légalement obligatoire dans toutes les écoles depuis 1857, mais, comme partout, avec de grandes tolérances de fait pour les vieux maîtres non préparés à ce genre d'enseignement et pour les petites écoles rurales. Il en est de même pour la Suède et le Danemark, où le dessin, linéaire au moins, fait depuis longtemps partie des études primaires (1). »

En France, l'enseignement du dessin fut introduit dans les écoles primaires par arrêté du 21 mai 1878 Le même décret instituait, en outre, un certificat de capacité délivré à la suite d'un examen spécial.

En Hollande aussi, d'importantes mesures ont été prises, depuis 1857, pour développer l'enseignement du dessin. En 1880, la seconde Chambre a même voté une somme de 12,000 florins pour l'organisation d'une école normale de dessin. L'examen pour le diplôme de l'enseignement pri-

(1) F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en* 1873, p. 246. Paris, 1875.

maire, fixé par arrêté du 24 octobre 1884, comprend les matières suivantes :

1° Dessin ombré d'un groupe d'objets simples et d'un ornement en relief;

2° Notions de perspective ;

3° Notions des exigences de l'enseignement du dessin à main levée en général, et de l'application d'une méthode rationnelle dans les écoles.

II

Les programmes d'études à l'école primaire communale et normale primaire. — Matériel et instruments. — Portée et nature des différentes matières de ces programmes.

Après l'historique du dessin à l'école primaire, examinons le programme des études proprement dit.

Un arrêté ministériel du 28 décembre 1884 détermine de la manière suivante les divisions d'une école primaire complète :

Degré élémentaire	Deux divisions	1re année.
		2e année.
Degré moyen	Un cours unique (3e et 4e années réunies)	
	ou	
	Deux divisions	3e année.
		4e année.
Degré supérieur	Un cours unique (5e et 6e années réunies)	
	ou	
	Deux divisions	5e année.
		6e année.

L'enseignement comprend donc trois degrés ou cours progressifs, chacun d'une durée de deux ans, et qui répartissent comme suit les branches du programme des études :

ÉCOLE PRIMAIRE COMMUNALE.

PROGRAMME DU DESSIN.

DEGRÉ INFÉRIEUR.

Dessin à main libre.

1. *Exercices au moyen de points.* Rangées verticales, horizontales, obliques. — Combinaisons ; contours d'objets usuels ; petits motifs d'ornements

2. *Tracé de lignes droites.* Verticales, horizontales, obliques, parallèles — Carré. Rectangle — Combinaisons ; petits motifs d'ornements

3. Tracé des angles, des triangles et des quadrilatères.

4. Exercices sur les lignes courbes. Combinaisons.

5. Exercices sur les lignes mixtes. Petits ornements.

6. Dessins de mémoire

Les exercices qui suivent (nos 7 et 8) sont facultatifs.

7. Exercices sur la formation de tons au moyen de hachures.

8. Notions sur les couleurs primaires, sur les couleurs mélangées, etc. (Employer des laines de couleur et des papiers coloriés). — Couleurs complémentaires. Exercices.

DEGRÉ MOYEN.

Dessin à main libre.

1. Formation du coup d'œil. Exercices sur la direction et la grandeur des lignes. — Division de droites horizontales, verticales et obliques en parties égales.

2. Tracé des angles et des figures polygonales (triangles, quadrilatères). Applications.

3. Tracé de la circonférence Circonférences isolées, circonférences concentriques. Division de la circonférence en parties égales ; combinaison de ces parties en réseaux. Cercles disposés en couronne. Ornements.

4. Ellipses, ovales, spirales ; courbes empruntées au règne végétal : tiges, feuilles, fleurs.

5. Entrelacs. Dessiner sur réseau des ornements composés de courbes et de droites.

6. Dessin de mémoire.

Les exercices qui suivent (nos 7 et 8) sont facultatifs.

7. *Tons et valeurs.* Hachures, lavis à l'encre de Chine.

8. *Couleurs.* Applications des couleurs par tons entiers.

DEGRÉ SUPÉRIEUR.

Dessin à main libre et à l'aide d'instruments.

1. Dessin linéaire. Étude des figures de géométrie plane et de quelques-unes de leurs combinaisons.

2. Combinaisons de polygones réguliers.

3. Application des figures géométriques à l'ornement.

4. Exercices de dessin de mémoire.

N. B. Dans les écoles de filles, on traitera spécialement, comme applications, les combinaisons de droites et de courbes qui forment des dessins utiles dans les travaux à l'aiguille, tels que feuilles, festons, palmes, fleurs. On fera dessiner aussi diverses pièces se rapportant à la coupe des vêtements.

MATIÈRE FACULTATIVE.

5. Exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs avec applications très élémentaires en tons entiers.

La mise en exécution de ce programme exige le matériel et les instruments suivants :

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

Première division. — Première année.

A. — Pour le professeur :

1° Un grand tableau noir, à coulisses verticales, uniformément et finement *quadrillé* en rouge à 10 centimètres ;

2° Un porte-craie, de la craie, une éponge, etc.

B. — Pour les élèves :

1° Une série de tableaux contigus, ayant un mètre de hauteur, fixés à hauteur convenable le long des murs de la classe de dessin, peints en noir mat et soigneusement *quadrillés* en rouge à 10 centimètres ;

2° Des ardoises et des cahiers *quadrillés* à un centimètre ;

3° Des crayons, de la craie, des éponges, etc.

Première division. — Deuxième année.

A. — Pour le professeur :

1° Un grand tableau noir semblable au précédent, mais *pointillé* au lieu d'être quadrillé ;

2° Les mêmes instruments.

B. — Pour les élèves :

1° De petits tableaux contigus semblables aux précédents, mais *pointillé ;*

2° Les mêmes instruments ;

3° Des ardoises et des cahiers *pointillés*.

Degré moyen.

A. — Pour le professeur :

1° Un grand tableau noir ni quadrillé ni pointillé, mais *uni* et portant simplement, au milieu du bord supérieur, un mètre horizontal — peint en blanc et divisé en décimètres, dont le premier est subdivisé en centimètres. La même figuration linéaire est dessinée dans le sens vertical, au côté gauche du tableau ;

2° Un T articulé de la longueur du tableau, à coulisses, une règle plate de la même dimension, une équerre en bois à 45 degrés, un grand compas en bois, un fil à plomb, etc.

B. — Pour les élèves :

1° Des tableaux contigus semblables aux précédents mais *unis*. Ils portent des demi-mètres figurés à la partie supérieure dans le sens de la longueur et espacés de 30 centimètres, une des extrémités se trouvant à 15 centimètres des bords latéraux. Du milieu de l'espace laissé libre par ces figurations métriques, partent des demi-mètres verticaux, qui limitent la place (80 centimètres) assignée à chaque élève ;

2° Des ardoises et des cahiers portant, sur leurs deux faces, un double décimètre en longueur et un décimètre en hauteur ;

3° Un fil à plomb, de la craie, une éponge, des godets, de l'encre de Chine, quelques couleurs et des pinceaux.

Degré supérieur.

A. — Pour le professeur :

Le même matériel et les mêmes instruments que pour le degré moyen.

B. — Pour les élèves :

1º Des cahiers s'ouvrant dans le sens de la longueur (0.23 × 0.34);

2º Une boîte à compas, une règle plate, deux équerres dont une à 45 degrés, des pinceaux, godets, couleurs, encre de Chine, etc.

* * *

De l'école primaire *communale,* passons à l'école *normale* primaire pour laquelle un arrêté ministériel, du 28 février 1885, détermine comme suit le programme des études :

ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES.

PROGRAMME DU DESSIN.

PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES.

Dessin géométrique, dessin à main libre et à l'aide d'instruments.

1º Dessin linéaire. Étude des figures de géométrie plane et de quelques-unes de leurs combinaisons.

2º Combinaisons de polygones réguliers.

3º Applications des figures géométriques à l'ornement.

4º Exercices de dessin de mémoire

5º Exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs avec applications très élémentaires en tons entiers.

Observation. — Ce programme de première année est précisément celui de l'école primaire ; le professeur d'école nor-

male aura donc soin de donner ses leçons de manière à présenter la théorie et la pratique complète d'une bonne méthode pour l'enseignement primaire du dessin.

DEUXIÈME ANNÉE D'ÉTUDES

Principes de projections et éléments de perspective.

1° Principes élémentaires de projections n'exigeant que des plans :

A. Perpendiculaires à l'un des plans de projection et parallèles à l'autre ;

B. Perpendiculaires à l'un des plans de projection et obliques à l'autre ;

C. Perpendiculaires aux deux plans de projection.

2° Éléments de perspective.

3° Dessin des solides élémentaires, représentés par leurs arêtes en fil de fer.

4° Dessin au trait, d'après nature, d'objets simples et usuels (croquis).

5° Exercices de dessin de mémoire.

6° Premières notions d'harmonie des couleurs avec applications polychromes en tons entiers et par juxtaposition, d'après la théorie des couleurs complémentaires.

TROISIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

Principes généraux du dessin d'après le relief.

1° Étude du dessin ombré des solides.

2° Étude progressive du dessin ombré, d'après des fragments d'architecture et d'ornements moulés sur les monuments de l'architecture et de la sculpture de l'antiquité, du moyen âge et de la renaissance.

3° Exercices d'applications aux arts et métiers (croquis).

4° Exercices de dessin de mémoire.

5° Étude de la perspective linéaire et principes du tracé des ombres.

Observation. — Dans les écoles normales d'institutrices, on aura soin de mettre le cours de dessin en rapport avec l'enseignement des travaux à l'aiguille, par un bon choix d'applications telles que *palmes, feuilles, fleurs, festons, guipures, broderies, soutaches, dessin de patrons, etc.*

Le matériel pour l'exécution de ce programme comporte :

Première année d'études.

Matériel identique à celui de l'école primaire communale.

Deuxième année d'études.

A. — Pour le professeur :

1° Un grand tableau noir, à coulisses verticales, muni à sa partie inférieure d'une planchette mobile de 50 centimètres environ de largeur ;

2° Les mêmes instruments que dans la première année d'études ;

3° Une série de modèles et appareils intuitifs pour l'étude des projections et de la perspective (plans mobiles en verre, plans de projection avec solides géométriques proportionnés, modèles divers, objets en nature, etc.).

B. — Pour les élèves :

1° Tous les instruments déjà cités ;

2° Un *nécessaire de projections,* c'est-à-dire un appareil à plans mobiles composé de deux planchettes reliées par des charnières ;

3° Quelques petits solides géométriques et divers modèles proportionnés à l' « appareil à angle dièdre ».

Troisième année d'études.

Une bonne classe de dessin d'après le relief demande une installation spéciale.

On place le modèle en plâtre sur un piédestal muni d'une tablette circulaire à vis centrale. Le soir, un réflecteur particulier l'éclaire avec force. Un paravent mobile, peint en gris clair, sert de fond aux modèles placés sur ce piédestal et des tringles en fer permettent de suspendre, à ce paravent même, les petits ornements lorsqu'un support spécial est inutile.

En face du modèle s'étagent, en ligne droite ou en hémicycle, suivant que le plan de la salle de dessin fait ressortir les avantages de l'une de ces dispositions, une série de gradins qui permettent, à tous les élèves, d'observer librement le modèle. Sur ces gradins sont disséminés un certain nombre de chevalets et d'escabeaux mobiles. Les chevalets présentent une planche à dessiner, à laquelle on peut imprimer les inclinaisons nécessaires, depuis la ligne horizontale jusqu'à la ligne verticale ; ils sont fixés aux gradins au moyen d'un pivot central, ce qui permet de leur donner, par rapport au modèle, la bonne situation. A chaque chevalet correspond un petit escabeau à tiroir.

Cette installation est complétée par le matériel nécessaire à l'usage du professeur : grand tableau noir, instruments divers, armoire vitrée, supports pour les modèles en plâtre, cadres, etc.

Ceci dit, examinons la nature et la portée des diverses matières qui font l'objet du programme des études : 1° à l'école communale primaire et 2° à l'école normale primaire.

A l'école primaire communale, le programme comprend, en résumé, le *dessin à main libre* avec applications aux principes de l'ornementation plane et imitations d'après nature,

le *dessin linéaire* à l'aide d'instruments, les exercices du *dessin de mémoire* et l'exposé pratique des *connaissances fondamentales des couleurs*, avec applications, très élémentaires, en tons entiers.

L'étude générale des éléments du langage de la forme, embrasse deux grandes divisions : la première — la seule qui soit envisagée à l'école primaire communale — comprend le *trait plane*, et la seconde le *relief*. Ce dernier élément n'entre en ligne de compte qu'à l'école normale primaire.

L'école communale fait suite au jardin d'enfants et doit d'ailleurs avoir un programme d'une grande simplicité. Il suffit de développer l'habilité de la main, la précision du coup d'œil et le sentiment du beau.

Pour atteindre ce résultat, l'enseignement débute par un *cours de dessin à main libre* divisé en trois parties. Les deux premiers degrés correspondent aux deux premières années d'études et admettent la méthode du « dessin stigmographique », qui permet de développer logiquement les exercices de l'école Frœbel. La stigmographie est d'ailleurs indispensable pour guider la main, encore faible, du jeune élève. Le programme nous montre que les auxiliaires se traduisent, dans la première partie du cours, par des canevas « quadrillés » et, dans la seconde, par un réseau « pointillé ». A partir du troisième degré, on remplace ces guides par un tableau, des ardoises et des cahiers unis dont les bords portent simplement certaines divisions métriques.

Les modèles déroulent une riche série de formes esthétiques empruntées aux diverses évolutions de l'histoire de l'ornementation. Aucune fantaisie de mauvais goût

n'altère la pureté de ces contours. Ils ont tous du « style ».

Dès le premier pas, il faut habituer l'enfant à apprécier ce qui est beau. Dès le premier exercice, il faut également lui montrer le parti énorme que l'on peut tirer de l'élément décoratif linéaire le plus simple. Ainsi, dans le « Cours de dessin à main libre » de M. Vander Haeghen, qui a servi de guide au programme en question, le point seul donne naissance à une importante série d'applications.

L'esprit de la méthode même, préconise d'abord des exercices d'*imitation*, puis des exercices de *combinaison* ou de *composition* et enfin le *dessin de mémoire*.

Dans la première année d'études, l'élève s'occupe du point, des lignes droites, des tons et valeurs par hachures, des parallèles et du dessin d'imitation, d'après nature, d'objets usuels très simples. Dans la seconde année, il aborde les courbes, les lignes mixtes, la notion du « diagramme » qui lui apprend utilement à négliger les détails sans importance, les entrelacs et une riche série d'applications variées. Dans le troisième degré, enfin, il apprend à marcher de ses propres forces et trace librement, sans auxiliaire aucun, de nombreuses combinaisons linéaires. Il divise les lignes en un nombre pair ou impair de parties égales, s'exerce à les additionner, à les soustraire ou à les multiplier ; apprécie l'ouverture des angles, étudie les propriétés des diverses figures de la géométrie plane, combine des motifs nouveaux, observe et crée (1).

---

(1) Edmond Van der Haeghen, *Cours de dessin à main libre*, en trois parties. Namur, Wesmael-Charlier.

Vient ensuite le *dessin linéaire à l'aide d'instruments.*

Ce nouveau cours comprend le maniement du compas, du tire-ligne, de l'équerre, de la règle plate, etc., tout en initiant l'élève au tracé graphique des nombreuses combinaisons linéaires régulières ou irrégulières, curvilignes ou rectilignes basées sur la géométrie élémentaire plane. Ici encore la méthode fait toujours marcher de front les éléments géométriques avec les applications qui naissent de leurs combinaisons. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, les lignes équidistantes, c'est-à-dire les parallèles verticales, horizontales ou obliques, donnent naissance à une riche série d'observations, d'exercices et d'exemples. Après avoir expliqué les propriétés des lignes parallèles et avoir cherché quelques exemples dans la nature, rails du chemin de fer, trottoirs de certaines rues, etc., on étudie les diverses opérations graphiques qui permettent de les traduire en épure avec le compas, la règle ou l'équerre. Ensuite on montre les applications possibles, leur emploi dans les arts, leur évolution à travers les styles, leurs propriétés décoratives, etc.

Tour à tour défilent ainsi les éléments principaux de la géométrie. Le rectangle ou le carré conduit aux motifs de dallages, aux damiers, bordures en mosaïque, étoffes écossaises, etc. L'angle droit combine plusieurs ornements courants, forme les grecques simples ou entrelacées, etc. La division de la circonférence dessine les roses, rosaces, polygones étoilés, motifs de dessus de table en marqueterie, etc.

Vient enfin le tracé des courbes géométriques plus com-

pliquées : l'ellipse, les courbes de raccordement dont nous trouvons le principe dans les postes ou flots grecs, certaines dispositions curvilignes dites de sentiment, etc. Ces derniers éléments marquent la transition entre le dessin aux instruments et le dessin à main libre de certains motifs, très simples, empruntés à la flore conventionnelle.

Cependant l'élève étudie aussi les couleurs et apprend à les employer par « tons entiers », c'est-à-dire par couches uniformes, sans nuances fondues, sans dégradation aux contours. Mélanger et fondre les teintes dépasse déjà les facultés de l'enfant à l'école primaire. Pour le moment, il suffit de lui apprendre à « laver » proprement sans faire des « nuages » ou laisser deviner la tache graisseuse d'un premier coup de pinceau mal appliqué.

Le programme comporte également les *notions générales sur les couleurs* primaires et sur les couleurs secondaires. Les pointes d'un triangle équilatéral marquent les trois couleurs mères, le bleu, le rouge et le jaune; un second triangle équilatéral, renversé dans le premier, montre les trois couleurs secondaires ou mélangées, le violet, l'orangé et le vert. On aborde même, intuitivement, la théorie des couleurs complémentaires qui se font valoir réciproquement. Le violet exalte le jaune, le vert communique un éclat particulier au rouge, etc.

Le *dessin de mémoire* couronne ces divers exercices. Il s'agit maintenant de donner à l'élève la faculté de retenir ce qu'il a appris et d'analyser rapidement ce qu'il voit, en un mot d'arriver à pouvoir « sténographier » la forme. On arrive à ce but en dessinant, de mémoire, l'ensemble ou

une partie d'une étude faite précédemment. Il faut qu'à l'école primaire l'élève puisse, sans difficulté aucune ni hésitation, tracer, en mesure ou à la dictée, une « grecque », une bordure à denticules, des dents à pointes dites « dents de loup » ou toute autre combinaison géométrique linéaire généralement connue et employée dans l'ornementation.

Telles sont la nature et la portée du dessin à l'école primaire communale.

A l'école normale, le programme de la première année seule correspond exactement à celui de l'école primaire complète. Dans la deuxième année d'études, on aborde : 1° l'étude des projections; 2° celle de la perspective linéaire et 3° le dessin de solides géométriques représentés par leurs arêtes en fil de fer.

L'étude des projections et de la perspective conduit à la pratique du dessin d'après le relief. On sait qu'il y a deux manières de représenter les objets de la nature, et que ces manières correspondent à deux buts différents. « En effet, on peut avoir en vue : 1° de figurer un corps *projectivement,* c'est-à-dire sous ses formes et proportions réelles et invariables, sous ses dimensions rigoureusement mathématiques, et 2° de dessiner un objet *perspectivement,* en tenant compte des lois de l'optique, et en reproduisant son aspect ou l'apparence qu'il présente lorsque nous le considérons d'un endroit fixe. De là, deux modes de représentation bien différents : l'un donnant l'aspect pittoresque des objets et constituant le dessin artistique proprement dit ; l'autre représentant les formes exactes d'un corps quelconque, qui

permettent de le construire en nature, et constituant, à son tour, le dessin projectif (1). »

Le *dessin d'après le relief* débute avec les solides géométriques représentés par leurs arêtes métalliques. Les premiers modèles sont très simples : cubes, prismes, etc. Peu à peu on développe le problème en prenant des solides plus compliqués, curvilignes ou rectilignes. Enfin, on groupe des polyèdres.

Dans la troisième année, on dessine les corps solides et on les ombre à l'estompe, car l'étude de la perspective des ombres est indispensable pour la pratique de ces exercices. Viennent ensuite les fragments d'architecture, les ornements de différents peuples et les explications esthétiques au sujet du style des modèles et de la place qu'ils occupent ou ont occupée dans les monuments de l'antiquité, du Moyen âge ou de la Renaissance. Des exercices de dessin de mémoire couronnent toutes ces études.

Tel est le cadre actuel de l'enseignement du dessin à l'école normale.

---

(1) E.-L. DE TAEYE, *Méthode intuitive pour la représentation réelle des corps*, p. 51. Namur, Wesmael, 1884.

III

Desiderata et progrès à réaliser à l'école primaire communale. — Pourquoi le système stigmographique s'impose. — Abus à éviter. — Nécessité d'accorder au dessin toute l'importance nécessaire à l'école normale. — Le programme du dessin à l'école primaire devrait comprendre l'étude des projections, celle de la perspective et le dessin de solides géométriques dessinés d'après le relief, mais « au trait » seulement. — Projet d'un programme complété.

On a contesté plusieurs fois la valeur de la *méthode stigmographique* suivie à l'école primaire dans les deux premières années d'études. Est-il nécessaire de faire ressortir l'erreur de cette critique? Nous ne le pensons pas, et nous nous bornerons à faire remarquer que la plupart des pédagogues et des professeurs allemands, autrichiens et suisses, préconisent, tous, les nombreux avantages de cette méthode. Observons encore que les frères de la Doctrine chrétienne, qui, nous l'avons dit, ont beaucoup contribué à propager le dessin dans l'enseignement élémentaire, ont également adopté le système stigmographique. D'ailleurs, si l'on considère combien il est difficile de généraliser l'étude des éléments du langage de la forme, faute de maîtres spéciaux

pour cet objet, dans la généralité de nos communes rurales et même dans certaines petites villes, on comprendra facilement pourquoi la « stigmographie » s'impose absolument à l'école primaire.

Cette méthode, dont la valeur dépend d'ailleurs de l'usage qu'on en fait, doit être préconisée pour les raisons suivantes :

1° A l'école primaire, les premiers exercices du dessin doivent précéder, sinon marcher de front avec ceux de l'écriture ;

2° L'enseignement du dessin doit y être collectif ;

3° La méthode doit être simple et intuitive, parce qu'elle s'adresse à de très jeunes élèves et qu'elle doit être confiée à des instituteurs ou à des institutrices n'ayant pas toujours été suffisamment préparés à l'enseignement du dessin par des études sérieuses.

Du reste, que reproche-t-on au système stigmographique ? On prétend qu'il ne développe pas l'intuition de la forme et mécanise l'enseignement.

La stigmographie est d'origine allemande, et il n'est pas inutile de dire qu'elle a été inventée par le professeur Hillard, de Vienne, lorsqu'il s'agissait précisément d'introduire l'enseignement du dessin dans les écoles primaires autrichiennes. Elle constitue, a même dit M. Buisson, « un des moyens qui ont le plus facilité la propagation du dessin à l'école primaire (1). »

(1) F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, p. [illegible]

Le seul écueil à éviter est l'abus des exercices ; mais à l'école primaire ils ne font l'objet des études que dans les deux premières années, et à partir de la troisième, l'élève emploie des tableaux unis dont les bords seuls sont divisés en décimètres et en centimètres.

Ainsi limité, le dessin stigmographique s'adresse à des enfants de 6 à 8 ans, et, à cet âge, il est impossible de suivre une autre méthode.

Aux exercices du système stigmographique, succède, dans la première division du degré moyen, le dessin à main libre proprement dit. Ce cours devrait dérouler des applications nombreuses, qui sont loin d'avoir, dans toutes les écoles, l'importance nécessaire. Il est vrai que l'instituteur ne dispose d'aucun traité pour le guider. De là une tendance à exagérer la portée des procédés, plus faciles, du système stigmographique.

D'autre part, le dessin à main libre devrait être étudié dans tous les degrés de l'enseignement, quelle que soit la nature des matières spéciales et principales du programme de telle ou telle année. C'est un point capital et cependant il est rare qu'on en tienne compte. Les instituteurs et les institutrices ne sont malheureusement pas toujours capables de consacrer l'importance nécessaire à cette exigence de l'enseignement. Certes, ils ont fait de bonnes études à l'école normale, mais le dessin y occupe une si faible place dans le cadre général de l'enseignement ! Là est l'écueil. Il faut donner au dessin, à l'école normale, tout le temps nécessaire et le ranger à côté des branches les plus importantes, au lieu de le reléguer au deuxième ou au troisième plan.

Autre question. — Le programme du dessin à l'école primaire est-il suffisant? Réalise-t-il le but cherché? Conduit-il à des résultats sérieux? Certes, toutes les matières développées sont excellentes, mais nous pensons qu'elles demandent certains détails. Le dessin d'après le relief est le but de tout enseignement des éléments du langage de la forme. Or, à l'école primaire, on se borne à l'intuition du « trait plane » sans considérer l'étude du relief. C'est une lacune que l'on devrait combler en complétant le programme par la pratique des éléments premiers de l'étude des projections et de la perspective d'abord, et par le dessin d'après le relief ensuite.

Est-il possible de développer ainsi le programme ? Nous le pensons. Le gouvernement a établi un diplôme de capacité pour l'enseignement du dessin dans les écoles normales primaires, et les matières de l'examen portent précisément sur les branches en question. C'est donc à l'école normale même, que le futur instituteur pourra réunir les éléments nécessaires à l'enseignement qu'il sera appelé à donner un jour. Au reste, en fait de projections et de perspective, on se bornerait aux simples notions indispensables pour la pratique du dessin d'après le relief — borné, lui même, à l'étude des principaux solides géométriques.

Toujours dominerait l'intuition, et l'on procéderait du tout à la partie, du connu à l'inconnu, et non pas de l'abstrait au concret. Ainsi comprise, l'étude élémentaire des projections ne présente aucune difficulté, car elle demande, tout au plus, une intelligence moyenne et du bon sens.

Comme l'a très bien dit M. d'Henriet, auteur de plusieurs excellents ouvrages sur l'enseignement du dessin en France, « la méthode des projections appartient, en réalité, à la géométrie descriptive ; mais elle peut cependant être aisément comprise d'un élève de *dix à douze ans,* à la condition que le maître accompagne la représentation graphique de quelques démonstrations usuelles (1). » De même, M Dittes, directeur de l'Institut pédagogique de Vienne, fait observer, en parlant des études géométriques graphiques, que l'on peut tout apprendre aux enfants et que tout peut leur être expliqué, pourvu que l'on sache enseigner (2). Et Monge lui-même n'a-t-il pas dit que les principes de la méthode des projections doit entrer « dans le plan d'une éducation nationale » ?

D'autre part, la question de savoir si, à l'exemple de ce qui se fait en France, il est possible d'enseigner le dessin d'après le relief à l'école primaire, n'est pas nouvelle. En 1868, le Congrès de l'enseignement des arts du dessin l'a discutée sans la résoudre, et, en 1876, le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin a fait observer, en séance générale du 19 juin, que les applications du dessin linéaire fournissent une mine assez riche pour satisfaire aux besoins généraux de la grande majorité des écoles primaires, mais que les instituteurs placés à la tête d'écoles où l'enseignement exige un programme

---

(1) L. d'Henriet, *Cours rationnel de dessin à l'usage des écoles élémentaires. — Dessin linéaire,* p. 80. Paris, 1877.

(2) F. Dittes, *Schule der Pädagogik.* Leipzig, 1876.

plus étendu, pourraient cependant aborder le *dessin d'après le relief* (1).

En bornant ce dessin aux principes généraux du *trait d'après le relief* et en ne faisant dessiner que des solides représentés par leurs arêtes en fil de fer ou des corps géométriques en plâtre, on resterait fort bien dans les limites d'un enseignement à la portée de l'école primaire.

Au reste, en 1879, la ville de Liège a adopté, pour ses écoles primaires, un programme analogue dans lequel l'étude du dessin est même développée jusqu'aux solides ombrés à l'estompe ; et cette initiative a produit les meilleurs résultats possibles.

Pour résumer les desiderata que nous venons de formuler, nous avons dressé, pour l'école primaire, un projet de programme nouveau. En l'examinant, il sera facile d'acquérir la conviction qu'il ne présente aucune difficulté dans la pratique. De plus, il a l'avantage :

1° De limiter strictement la portée du système stigmographique;

2° De répartir graduellement les diverses parties de l'étude, assez vague, des notions fondamentales des couleurs;

3° De porter à tous les degrés de l'enseignement le dessin de mémoire et les exercices à main libre;

4° De compléter le programme actuel par l'adjonction de la graphie projective et perspective, ainsi que par le dessin

---

(1) Ministère de l'intérieur. *Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin.* Procès-verbaux de la session de 1875, p. 4.

d'après le relief de modèles en fil de fer et de solides géométriques en plâtre.

Ainsi développé, le dessin à l'école primaire aurait l'importance que sa nature comporte, car, en germe, son programme comprendrait tous les éléments nécessaires à l'expression du langage de la forme. Ce dernier point est très nécessaire, parce que le plus grand nombre des enfants du peuple abandonnent leurs études à la sortie de l'école primaire.

ÉCOLES PRIMAIRES COMMUNALES.

PROJET D'UN PROGRAMME NOUVEAU.

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE.

PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Première division du cours de dessin à main libre avec applications aux principes de l'ornementation plane, et imitations d'après nature (tableaux, ardoises et cahiers quadrillés).

2° Dessin de mémoire.

DEUXIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Deuxième division du cours de dessin à main libre (tableaux, ardoises et cahiers pointillés).

2° Dessin de mémoire.

3° Intuition des couleurs. — Couleurs primaires et couleurs secondaires (emploi de laines de couleur et de papiers coloriés).

DEGRÉ MOYEN.

TROISIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Troisième division du cours de dessin à main libre (tableaux, ardoises et cahiers unis, mais avec des bords divisés en décimètres et en centimètres).

2° Dessin de mémoire.

3° Exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs, et notions d'harmonie avec applications très simples polychromes en tons entiers.

QUATRIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Dessin géométrique à l'aide d'instruments avec applications à l'ornementation plane, et interprétation de la flore ornementale.

2° Dessin de mémoire et exercices à main libre.

3° Applications des couleurs par tons entiers.

DEGRÉ SUPÉRIEUR.

CINQUIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Principes intuitifs de projections et éléments de perspective linéaire.

2° Dessin de mémoire et exercices à main libre.

3° Applications des couleurs par tons entiers.

SIXIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Principes généraux du dessin au trait d'après le relief. — Modèles géométriques en fil de fer. — Solides en plâtre.

2° Continuation de l'étude des projections et de la perspective.

3° Dessin de mémoire et exercices à main libre.

4° Applications des couleurs par tons entiers.

IV

Desiderata et progrès à réaliser à l'école normale primaire. — Arrêté ministériel du 13 juillet 1881. — Les matières du programme de la première année d'études devraient être formulées avec plus de précision. — Dessin de mémoire et exercices à main libre. — Danger d'accorder trop d'importance aux tracés géométriques. — Nécessité d'augmenter les heures consacrées à l'étude du dessin. — La culture du sens esthétique par les images. — Utilité d'organiser des causeries concernant l'esthétique et l'histoire de l'art.

A l'école normale primaire, le programme du dessin est bon. Son cadre embrasse un ensemble qui va depuis le dessin à main libre avec applications aux principes de l'ornementation plane, jusqu'au dessin ombré d'après des fragments d'architecture et d'ornements moulés sur les chefs-d'œuvre du passé.

Sous le régime de l'arrêté ministériel du 18 juillet 1881, l'école normale primaire comprenait cependant un « cours facultatif » (4e année d'études) dans lequel l'enseignement du dessin, d'après le relief, était poussé jusqu'au dessin ombré de *masques*. Le programme a donc été simplifié,

mais il reste suffisant. D'ailleurs, le dessin des masques nécessite des aperçus sur les proportions et la structure ostéologique et myologique de la tête, qui ne peuvent être abordés à l'école normale primaire.

Et cependant, malgré ses qualités, ce programme donne lieu à certaines observations que nous allons passer en revue. La première année d'études coïncide, avons-nous vu, avec le programme de l'école primaire communale proprement dite, dont on n'envisage ici que les grandes lignes. C'est parfait: mais ce point n'est pas stipulé avec assez de précision. La rubrique générale porte : *Dessin géométrique — Dessin à main libre et à l'aide d'instruments.* Cette formule explique parfaitement le cours de dessin linéaire aux instruments et les exercices à main levée qu'il suppose, mais il néglige le cours de dessin à main libre basé sur la méthode stigmographique. Il y a là une certaine confusion; mais il serait facile de concilier toutes les exigences en modifiant comme suit le programme de la première année :

1° *Dessin à main libre, avec applications aux principes de l'ornementation plane et imitations d'après nature ;*

2° *Dessin linéaire géométrique à l'aide d'instruments, avec applications à l'ornementation plane et interprétation de la flore ornementale. — Exercices à main libre ;*

3° *Dessin de mémoire ;*

4° *Exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs avec applications, très élémentaires, en tons entiers.*

Dans la deuxième année d'études, la marche de l'enseignement impose une autre observation. A côté du dessin de mémoire, l'élève devrait exécuter quelques exercices à

main libre, car il importe de cultiver à la fois la mémoire esthétique et de développer l'habilité de la main.

Certains professeurs ont une funeste tendance à donner trop d'importance aux épures graphiques et à négliger le dessin d'après le relief. C'est un grave défaut. Toutes les matières du programme doivent recevoir le développement dicté par la place qu'elles occupent dans le cadre général des études. Quant au dessin d'après le relief, il est d'autant plus imprudent de le méconnaître, que sa pratique marque le but même de l'enseignement. C'est le point vers lequel doivent tendre tous les efforts.

Autre observation. — En général, on ne consacre pas assez de temps à l'étude du dessin. L'expérience a démontré que deux heures par semaine ne suffisent pas pour l'enseigner. En 1875, dans la séance d'inauguration de l'Ecole modèle de Bruxelles, M. Tempels émettait le vœu que les élèves pussent recevoir *chaque jour* une leçon de dessin, parce que, disait-il, « de tous les exercices qu'on peut imaginer pour provoquer la spontanéité de la pensée, le plus naturel, le plus logique et le plus fécond est le dessin ». On peut, toutefois, rester dans le juste milieu sans aller si loin. Trois à quatre heures suffiraient.

Autre question encore. — Le programme détaillé par l'arrêté ministériel du 18 juillet 1881 comporte, dans le domaine des matières concernant la pédagogie et la méthodologie, *un cours d'éducation esthétique* (3e année d'études).

C'est grâce à l'infatigable initiative du directeur général de l'Enseignement primaire, M. Germain, que l'on doit son existence.

Le but cherché s'obtient par la vue de certaines images, gravures ou photographies des principaux chefs-d'œuvre de l'art. A l'aide de ces éléments on combine des tableaux synoptiques très intuitifs qui servent à décorer les salles de l'école normale. Ils doivent indiquer, d'une manière très simple, les principales phases évolutives de l'art depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours et faire nettement ressortir les grandes périodes d'épanouissement, la parenté et la généalogie des styles, etc. Ces tableaux devraient être répandus le plus possible. Ils parlent aux yeux; de là leur valeur. Au reste, chacun d'eux vaut la lecture de plusieurs ouvrages : tant il est vrai que l'enseignement intuitif, qui frappe par le spectacle de la réalité, l'emporte sur les explications théoriques les plus précises.

Mais pour compléter cette culture du goût, on devrait organiser en outre une série de conférences ou plus justement de causeries sur l'histoire de l'art et les principes généraux de l'esthétique populaire. Des professeurs spéciaux seraient chargés de cette mission. Tour à tour, ils se rendraient dans les différentes villes à des époques fixées par le mécanisme d'une répartition nettement déterminée. Cette organisation n'entraînerait pas des frais notables, et son exécution ne soulèverait aucune difficulté pratique.

CHAPITRE VI.

LES ÉCOLES MOYENNES.

I

Mesures prises par le Conseil de perfectionnement dans la séance du 30 juillet 1874. — Programme adopté pour les écoles moyennes. — Modifications apportées à ce plan d'études en 1876. — Le programme actuel. — Arrêté ministériel du 11 juin 1881.

C'est à la suite de l'arrêté royal du 10 juillet 1878, que l'étude du dessin fut organisée officiellement dans les écoles moyennes ; mais à partir de cette époque, son historique se confond avec celui des écoles primaires. Examinons donc les faits importants qui l'ont précédée.

En 1874, le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin avait porté à l'ordre du jour l'importante question suivante :

« En présence de la nécessité reconnue d'introduire l'enseignement du dessin dans les écoles primaires et les écoles moyennes des deux degrés, y a-t-il lieu d'organiser cet enseignement sur des bases identiques à celles qui sont

adoptées pour l'étude élémentaire du dessin dans les académies et écoles d'art, en tenant compte des exigences du programme des autres matières enseignées dans les établissements précités ?

« Le programme rédigé pour les académies et écoles d'art (1) est-il susceptible d'application partielle en vue de ce but, et dans quelles limites (2) ? »

La section décida que le programme des écoles moyennes comprendrait le premier et le deuxième degré du programme des académies.

Cependant le 24 juin 1876, le Conseil de perfectionnement, sur la proposition de M. Greyson, supprima la première division de ce programme et limita l'étude du dessin d'après le relief au dessin ombré de fragment d'architecture et d'ornements.

Le 31 juillet 1876, le programme, ainsi modifié, fut adopté définitivement ; mais, depuis, on est encore revenu aux grandes lignes suivies en 1874. En effet, le programme annexé à l'arrêté ministériel du 11 juin 1881 porte cette modification. Nous en parlerons plus loin.

Observons enfin que c'est par arrêté royal de 25 juillet 1879, que fut réglée la position des maîtres de dessin des athénées et des écoles moyennes de l'Etat, porteurs d'un diplôme.

---

(1) Nous examinerons ce programme au chapitre des académies.

(2) *Conseil de perfectionnement de l'enseignement du dessin.* — Procès-verbaux. — Session de 1874, p. 35.

II

Le programme. — Arrêté ministériel du 11 *juin* 1881 — *Observations générales*

Voici, d'après l'arrêté ministériel du 11 juin 1881, le programme définitif de l'enseignement du dessin dans les écoles moyennes :

ÉCOLES MOYENNES.

PROGRAMME DU DESSIN.

1re ET 2e ANNÉES D'ÉTUDES.

1° Dessin linéaire. Études des figures de géométrie plane et de quelques-unes de leurs combinaisons.

2° Combinaisons des polygones.

3° Application des figures géométriques à l'ornement.

4° Exercices de dessin de mémoire.

5° Exposé des connaissances fondamentales des couleurs avec applications très élémentaires en tons entiers.

3e ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Étude de dessin ombré des solides.

2° Étude progressive du dessin ombré, d'après les fragments d'architecture et d'ornements moulés sur les monu-

ments de l'architecture et de la sculpture de l'antiquité, du Moyen âge et de la Renaissance.

3° Exercices de dessin, de mémoire.

4° Étude de la perspective et principes du tracé des ombres.

N. B. Pour les élèves qui auront passé par la section préparatoire et qui auront déjà étudié, dans cette section, le dessin géométrique, avec et sans l'aide d'instruments, l'enseignement pourra commencer, en première année d'études, par les principes de projections et éléments de perspective. En seconde année, il comprendra les principes du dessin, d'après le relief, etc., conformément au programme de la troisième année, tel que nous le donnons, et, en troisième, l'étude du dessin ombré de fragments d'ornements, des têtes et le dessin des masques.

∴

Dans les *classes préparatoires* de l'école moyenne, on suit un programme élémentaire qui sert d'introduction à celui que nous venons de donner. Il correspond exactement à celui de l'école primaire communale.

Nous n'en parlerons donc plus spécialement, mais nous observerons encore que les deux premières années de l'école moyenne proprement dite ont un plan d'études identique à celui de la première année de l'école normale primaire.

Dans la troisième année, l'école moyenne aborde les principes généraux du dessin d'après le relief et les notions des ombres et de la lumière. Ce programme correspond, à son tour, à celui de la troisième année d'études de l'école normale. Il ne doit donc pas nous arrêter davantage.

Si les élèves de l'école moyenne ont passé par la section préparatoire, il peuvent étudier, dans le cours de la dernière année, le dessin des masques — qui exige déjà certaines connaissances spéciales. Les modèles choisis ordinairement représentent tantôt le beau masque de Julien de Médicis ou celui de la Vénus de Milo et tantôt la Junon ou le Faune.

Tel est le cadre précis de l'enseignement du dessin à l'école moyenne.

III

Desiderata et progrès à réaliser à l'école moyenne. — Nécessité de dresser un programme synoptique complet. — Entraves à l'exécution du programme. — Mauvaise installation du mobilier dans plusieurs écoles. — Insuffisance des modèles. — Tendance à trop développer le tracé des épures au détriment du dessin d'après le relief. — Qualités et devoirs d'un bon professeur.

En principe, les programmes du dessin à l'école moyenne sont excellents, mais ils prêtent toutefois à la confusion par la manière un peu vague dont ils sont présentés et rédigés. Ainsi, l'arrêté du 11 juin 1881 ne mentionne pas le plan à suivre dans la *section préparatoire*, et le programme de l'école moyenne même fait omission des exercices de projections et de perspective — indispensables à l'étude du relief.

Sans changer l'esprit qui a dicté l'ordre de ces programmes, on devrait établir un tableau synoptique présentant la succession complète des matières qu'ils supposent — depuis la première année de la section préparatoire, jusqu'à la dernière année de l'école moyenne proprement dite. C'est ce que nous avons fait.

En jetant un coup d'œil sur le tableau annexé à ce chapitre, on se rend parfaitement compte de l'enchaînement de tous les exercices. La section préparatoire, qui englobe quatre années d'études, embrasse le programme tout entier de l'école primaire, tel qu'il a été fixé par l'arrêté du 28 décembre 1884 et formulé dans le plan provisoire qui sert d'introduction au programme adopté par le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin dans les écoles moyennes. Cette partie des études s'adresse aux nombreux élèves qui, pour une raison quelconque, n'ont pas fréquenté l'école primaire communale.

Sur ce programme nettement déterminé, vient se greffer celui de l'école moyenne même avec ses trois années d'études. L'enseignement débute par les principes élémentaires de projections, et, lentement, déroule des exercices plus compliqués jusqu'au dessin ombré de masques et aux croquis d'application aux arts et métiers.

Tous les éléments de ce cadre sont parfaitement à la portée des élèves auxquels ils s'adressent, si les professeurs comprennent la tâche qui leur incombe. Très souvent, toutefois, les résultats dépendent un peu de l'installation des locaux, qui ne répondent pas toujours à leur destination au point de vue des études. La même observation s'applique au mobilier qui, dans plusieurs écoles, n'est guère approprié à l'enseignement spécial du dessin d'après le relief. Enfin, les modèles sont souvent d'une pauvreté réelle — ou manquent même.

Dans ces conditions, le professeur est excusable. N'ayant pas une salle de dessin spécialement aménagée pour l'étude

du relief, avec des piédestaux pour les modèles, des gradins rectilignes ou circulaires, des chevalets mobiles et des escabeaux, il se voit, malgré lui, entraîné à consacrer une importance anormale aux divers travaux graphiques dont l'exécution n'exige pas d'installation spéciale.

C'est pour des raisons analogues que le dessin stigmographique, d'un enseignement facile, occupe, dans la section préparatoire de certaines écoles moyennes, une place beaucoup trop développée. Il n'est pas rare de le voir envahir la section préparatoire entière et même une partie de l'école moyenne. C'est un grave abus. Très souvent, cependant, les progrès généraux restent faibles parce que les professeurs ne sont pas à la hauteur de leur mission. Beaucoup négligent le dessin d'après le relief, et d'autres, trop peu habiles dans la pratique de cette matière, trouvent facile de développer anormalement l'enseignement théorique.

Depuis quelques années, les artistes ont heureusement une tendance à se faire diplômer pour l'enseignement. Ils savent dessiner, eux ; mais, hélas ! il arrive souvent que leur esprit reste rebelle à l'intuition des notions scientifiques. Par contre, un régent d'école moyenne imprimera la tendance contraire à son enseignement !

La difficulté est donc de réserver à chaque branche du programme l'importance nécessaire. Tout est là.

PROGRAMME COMPLET DU DESSIN.

A. — SECTION PRÉPARATOIRE.

1re, 2e, 3e ET 4e ANNÉES

Même programme qu'à l'école primaire communale tel qu'il a été fixé par arrêté du 28 décembre 1884. Il comporte les trois degrés du dessin à main libre de la méthode Van der Haeghen, le dessin linéaire géométrique aux instruments, le dessin de mémoire, et l'exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs avec applications en tons entiers (pour les détails et le matériel, voir le programme de l'école primaire).

B. — SECTION MOYENNE.

1re ANNÉE.

1° Principes élémentaires de projections ;

2° Éléments de perspective linéaire ;

3° Dessin des solides géométriques représentés par leurs arêtes en fil de fer ;

4° Application des figures géométriques à l'ornement.

5° Exercices à main libre et dessin de mémoire ;

6° Applications des couleurs par tons entiers.

2e ANNÉE.

1° Éléments de la perspective des ombres ;

2° Dessin ombré et croquis des solides géométriques ;

3° Dessin ombré et croquis d'après des fragments d'architecture et d'ornements moulés sur les chefs-d'œuvre de l'architecture et de la sculpture ;

4° Dessin de mémoire.

3e ANNÉE.

1° Dessin ombré et croquis de fragments de têtes d'après les moulages des chefs-d'œuvre de la sculpture antique ;

2° Continuation de la perspective : tracé des ombres propres et des ombres portées ;

3° Dessin ombré et croquis de masques d'après les moulages des chefs-d'œuvre de la sculpture antique ;

4° Dessin de mémoire ;

5° Croquis d'application aux arts et métiers.

CHAPITRE VII.

LES ATHÉNÉES ROYAUX.

I

Historique. — Distinction entre les études du dessin dans la section des humanités et celles de la section professionnelle. — Programme adopté par le Conseil de perfectionnement en séance du 31 juillet 1876. — Premières mesures d'organisation de l'enseignement du dessin dans les athénées. — Cours normaux temporaires.

L'historique de l'enseignement du dessin dans les athénées royaux et les collèges communaux se confond presque avec celui de l'évolution de la même branche dans les écoles moyennes.

Dans sa séance du 24 juin 1876, le Conseil de perfectionnement des arts du dessin avait à l'ordre du jour la question suivante :

« Quelles sont les matières constitutives du programme qui, d'après le Conseil, devrait être adopté pour l'enseignement du dessin dans les athénées et collèges? »

Dans les discussions, M. Greyson, directeur général de l'Enseignement supérieur et moyen, fit observer qu'il importait d'établir une distinction entre l'enseignement du dessin dans la section des humanités et celui de la section professionnelle. Le premier devait avoir une portée surtout *artistique,* tandis que le second devait être plus spécial, plus *professionnel*, pour conduire directement aux opérations graphiques applicables dans les différentes carrières industrielles ou commerciales. On décida que la bifurcation des études viendrait à partir de la deuxième scientifique, et que le programme spécial de la section professionnelle remplacerait alors le dessin artistique proprement dit, d'après le relief, par l'étude des éléments généraux du dessin géométrique applicable aux besoins de l'industrie.

Les programmes officiels furent adoptés par le Conseil de perfectionnement, le 31 juillet 1876. Nous les examinerons plus loin.

Deux ans après, le 10 juillet 1878, furent prises les premières mesures d'organisation pratique de l'enseignement, et l'année suivante, un arrêté royal du 25 juillet complétait l'organisation récente des cours normaux temporaires en réglant la position des maîtres de dessin des athénées royaux, porteurs du diplôme de capacité.

II

Les programmes. — Analyse du plan d'études adopté par arrêté ministériel du 11 juin 1881. — Le programme de la section professionnelle. — Cours des moulures. — Le tracé géométrique des ombres. — La pratique du lavis. — La perspective cavalière. — Le dessin de fragments de machines.

Le programme du dessin dans les athénées royaux et les collèges communaux, arrêté par le Conseil de perfectionnement des arts du dessin dans sa séance du 31 juillet 1876, fut approuvé officiellement par arrêté ministériel du 11 juin 1881. Il est encore en usage.

ATHÉNÉES ROYAUX.

PROGRAMME DU DESSIN.

SECTION DES HUMANITÉS.

SEPTIÈME ET SIXIÈME.

Dessin géometrique, dessin à main libre et à l'aide d'instruments.

1° Dessin linéaire. Étude des figures de géométrie plane et quelques-unes de leurs combinaisons.
2° Combinaisons des polygones réguliers.

3° Application des figures géométriques à l'ornement.

4° Exercices de dessin de mémoire.

5° Exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs avec des applications très élémentaires en tons entiers.

CINQUIÈME.

Principes de projections et éléments de la perspective.

1° Principes élémentaires de projections n'exigeant que des plans :

A. Perpendiculaires à l'un des plans de projection et parallèles à l'autre ;

B. Perpendiculaires à l'un des plans de projection et obliques à l'autre ;

C. Perpendiculaires aux deux plans de projection.

2° Éléments de perspective.

3° Dessin des solides élémentaires représentés par leurs arêtes en fil de fer.

4° Application des figures géométriques à l'ornement (continuation).

5° Exercices de dessin, de mémoire.

6° Premières notions d'harmonie des couleurs avec applications polychromes en tons entiers et par juxtaposition d'après la théorie des couleurs complémentaires.

QUATRIÈME.

Principes généraux du dessin d'après le relief. — Notions des ombres et de la lumière. — Dessin, d'après le relief, de fragments d'architecture, d'ornements et de bustes.

1° Étude de dessin ombré des solides.

2° Étude progressive du dessin ombré, d'après des fragments d'architecture et d'ornements moulés sur les monuments de l'architecture et de la sculpture de l'antiquité, du Moyen âge et de la Renaissance.

3° Exercices de dessin, de mémoire.

4° Étude de la perspective linéaire et principes du tracé des ombres.

TROISIÈME.

1° Étude de dessin ombré de fragments d'ornements d'après les moulages de la sculpture de l'antiquité, du Moyen âge et de la Renaissance.

2° Étude de dessin ombré de fragments de têtes d'après les moulages des chefs-d'œuvre de la sculpture antique.

3° Étude du dessin ombré de masques, d'après les moulages des chefs-d'œuvre de la sculpture antique.

4° Exercices de dessin, de mémoire.

5° Étude de la perspective : tracé des ombres propres et des ombres portées.

SECONDE ET RHÉTORIQUE LATINES.

1° Étude de dessin ombré d'ornements de différents styles, d'après les moulages des chefs-d'œuvre de l'antiquité, du Moyen âge et de la Renaissance.

2° Étude du dessin ombré de bustes d'après des moulages des chefs-d'œuvre de la sculpture antique.

3° Exercices de dessin, de mémoire.

4° Étude de la perspective : tracé des ombres propres et des ombres portées.

SECTION PROFESSIONNELLE.

Les élèves de la cinquième, de la quatrième et de la troisième professionnelle, suivent les mêmes cours de dessin que les élèves des classes correspondantes de la section des humanités.

SECONDE SCIENTIFIQUE ET SECONDE ET PREMIÈRE COMMERCIALE ET INDUSTRIELLE.

Application du dessin géométrique.

1° Dessin géométrique.

2° Moulures, définitions et tracé.

3° Tracé géométrique des ombres.

4° Pratique du lavis.

PREMIÈRE SCIENTIFIQUE.

1° Perspective géométrique.

2° Dessin des divers organes de machines sur croquis cotés, dessinés, autant que possible, d'après les objets mêmes.

On le voit, le programme de la *section des humanités* comporte les mêmes matières que celui des classes supérieures de l'école moyenne, mais il pousse l'étude du dessin d'après le relief, jusqu'au dessin ombré de bustes

Il ne comporte donc aucune observation spéciale ; ce qui nous permet de passer immédiatement au programme de la *section professionnelle*, qui développe des branches spéciales en seconde scientifique, et en seconde et première commerciale et industrielle.

Le *dessin d'épures de géométrie descriptive* sert de couronnement utile aux exercices de projections et d'introduction nécessaire au tracé géométrique des ombres ; mais il ne peut dépasser, bien entendu, la limite du nécessaire et doit se borner aux matières indispensables à l'intuition des problèmes généraux de la perspective cavalière (1) et du tracé géométrique des ombres.

Le *cours de moulures*, très attrayant, plus artistique, embrasse les grandes lignes d'une nomenclature architecturale. Il a pour but de faire connaître aux élèves les fonctions, l'emplacement et la décoration spéciale des principaux membres de l'architecture, parce que ces connaissances appartiennent au domaine public, et que tout homme instruit doit en avoir une idée générale. Tel qu'il a été donné aux Cours normaux temporaires de Louvain, cet enseignement comprenait d'abord quelques notions

---

(1) Voir, dans le *Traité général de l'enseignement des arts du dessin*, publié sous la direction de M. Louis de Taeye, le Traité de perspective cavalière, par M. Breithof. Louvain, Peeters, 1880.

générales sur les moulures qui *lient, supportent* ou *couronnent*. Ensuite venaient, tour à tour, la plate-bande, le tore, l'échine, le cavet, la scotie, le talon, la doucine, etc.

Chacun de ces éléments était étudié au point de vue du tracé géométrique, de ses dérivés, de la décoration, et de l'effet des ombres et de la lumière (1).

Le *tracé géométrique des ombres* est une des applications les plus importantes de toutes les opérations faites au sujet des projections en général et des épures de géométrie descriptive en particulier. Après avoir exposé les principes premiers de l'*ombre*, de la *lumière*, de l'*ombre propre*, de l'*ombre portée*, du parallélisme et de la direction conventionnelle des *rayons lumineux*, le professeur aborde la recherche de l'ombre propre des corps géométriques les plus simples, d'abord rectilignes (prismes, pyramides) et ensuite curvilignes (cônes, cylindres). Plus tard, il passe à l'ombre portée sur le plan horizontal, puis sur le plan vertical, et, enfin, sur les deux plans de projection. Peu à peu les problèmes se compliquent. On superpose alors les corps géométriques et on cherche des applications : niches sphériques, excavations cylindriques, ombres des pignons, cheminées, etc.

La *pratique du lavis* recherche les effets d'ombre et de lumière rendus, non pas au moyen du « trait », comme dans le tracé géométrique des ombres, mais à l'aide de teintes à l'encre de Chine. Ce cours a l'avantage d'intéresser l'élève tout en l'initiant à l'étude d'une branche très utile. Les

---

(1) Voir le *Recueil de moulures de différents styles*, par J. De Waele. Namur, Wesmael, 1881.

teintes peuvent être fondues, plates ou pochées, c'est-à-dire très noires, mais le programme du lavis à l'athénée ne comporte que la méthode des teintes plates, réparties par zones nettement limitées, parce qu'elle permet d'atteindre les résultats les plus favorables aux exigences du dessin industriel. Lorsque l'élève a exécuté une série, bien graduée, d'exercices divers, lorsqu'il sait « laver » un dessin en évitant ces taches graisseuses, ces « nuages » qui déparent sans pitié le tracé graphique le plus correct; on lui donne les notions fondamentales des teintes conventionnelles — qui jouent un si grand rôle dans le dessin technique, topographique ou industriel : la terre de Sienne calcinée, mêlée avec un peu d'encre de Chine, pour le bois de chêne; le bleu de Prusse et la gomme-gutte, pour le verre; l'ocre jaune combinée avec la terre de Sienne, pour la pierre blanche; et ainsi de suite.

Restent la perspective géométrique et le dessin des divers organes de machines.

La *perspective géométrique* ou, plus justement, « cavalière » ou « parallèle » (car toute perspective est géométrique, mais il faut distinguer entre celle qui se base sur les projections obliques et celle qui procède des projections centrales), trouve une application quotidienne dans le dessin technique. Elle a l'avantage de montrer les corps sous leurs trois dimensions exactes ou proportionnelles, mais toujours mathématiques.

Pour le *dessin des divers organes de machines,* les meilleurs modèles sont les machines mêmes et leurs divers organes, tels que bielles, manchons d'accouplement, rivets, etc.,

mais, à défaut de ces éléments souvent difficiles à acheter ou trop lourds à déplacer, on se sert de réductions. Ces modèles sont confiés aux élèves qui en prennent le croquis à main levée, consignent soigneusement toutes les côtes, annotent les détails, réunissent enfin les éléments nécessaires pour le dessin parfait en épure de ces divers organes.

III

Desiderata et progrès à réaliser. — Le programme de la section des humanités, — Nécessité de le fortifier. — Nécessité de développer, en rhétorique, la pratique des exercices au tire-ligne. — Le programme de la section professionnelle. — Nécessité de modifier l'ordre des matières dans les cours supérieurs et utilité de les compléter. — L'histoire de l'art et les principes de l'esthétique populaire à l'athénée. — But du dessin à l'athénée. — De quoi dépend la possibilité d'exécuter les programmes. — Faiblesse du dessin dans certains athénées. — Tableau synoptique du programme.

Le programme du dessin occupe une place importante dans le cadre général des études à l'athénée, aussi bien dans la section des humanités que dans la section professionnelle, industrielle ou commerciale.

N'y a-t-il cependant aucune lacune à signaler, ni aucun progrès à réaliser dans ce programme? C'est un point que nous allons examiner.

Dans la section des humanités, le plan général des études est le même que celui des écoles moyennes ; aussi toutes les observations que nous avons faites plus haut, peuvent

s'appliquer encore ici : tendances de l'enseignement, défauts à éviter, abus à supprimer, difficultés qui entravent souvent l'étude du dessin d'après le relief, etc., etc.

Il nous reste à voir si, en couronnant le programme des humanités par le dessin de bustes, on lui donne toute la portée nécessaire. Nous ne le pensons pas. A vrai dire, en rhétorique, on pourrait aller jusqu'au dessin d'après le torse, et cela d'autant plus facilement qu'on exige ce travail des récipiendaires qui se présentent pour l'obtention du diplôme de capacité à l'enseignement du dessin dans les athénées. En complétant ainsi le programme, on fournirait au professeur l'occasion d'exposer quelques considérations orales sur le caractère artistique et le style de ces torses. Ces aperçus historiques et esthétiques ouvriraient certainement l'esprit des élèves à l'intelligence plus nette des études humanitaires.

Autre observation. — Considérant les connaissances exigées pour l'admission aux écoles spéciales annexées aux universités de l'Etat, on a prétendu que les exercices au *tire-ligne* n'occupent pas une place assez marquée dans le programme de la rhétorique. C'est exagéré. Les jeunes gens qui font leurs humanités complètes, ne se destinent d'ailleurs que très exceptionnellement à entrer aux écoles préparatoires des arts et manufactures, mais il importe cependant de faire observer que le programme comporte, dans cette classe, l'étude de la perspective linéaire et ombrée qui suppose, évidemment, l'emploi du tire-ligne. Toutefois comme ces exercices pourraient, aux termes mêmes du programme, ne se faire qu'au moyen du crayon, il fau-

drait, afin d'éviter tout mal entendu, stipuler nettement le contraire et modifier de la manière suivante, le texte de la rubrique dont il s'agit :

4° *Etude « au tire-ligne » de la perspective : tracé des ombres propres et des ombres portées.*

Cette légère modification aurait l'avantage de concilier toutes les exigences.

Voilà pour le programme de la section des humanités. — Passons à celui de la section professionnelle. En seconde et en première scientifique, et seconde et première commerciale et industrielle, le plan d'études, excellent en principe, demande toutefois à être revu. D'abord, les matières qu'il déroule ne sont pas nettement stipulées et, ensuite, leur succession est mauvaise. On pourrait, pour mettre de l'ordre dans cette importante partie du programme, se baser sur l'énoncé des matières qui conduisent à l'obtention du diplôme de capacité pour l'enseignement du dessin dans les athénées.

Voici le programme partiel qu'il s'agirait de modifier :

1° Dessin géométrique;

2° Moulures, définition et tracé;

3° Tracé géométrique des ombres;

4° Pratique du lavis;

5° Perspective géométrique;

6° Dessin des divers organes de machines sur croquis cotés, dessinés, autant que possible, d'après les objets mêmes.

Et voici, d'autre part, la rédaction admise pour les matières de l'examen, conduisant à l'obtention du diplôme de

capacité à l'enseignement du dessin dans la section professionnelle des athénées :

1° Dessin d'épures de géométrie descriptive ;

2° Tracé géométrique des ombres ;

3° Pratique du lavis ;

4° Théorie et tracé des moulures ;

5° Perspective géométrique ou cavalière ;

6° Dessin de construction et dessin de divers organes de machines, exécutés d'après des croquis cotés et levés sur des modèles en nature.

Cette rédaction réalise évidemment un progrès sur la première. Elle est plus correcte et prête moins à la confusion. Tout dessin est « géométrique », mais celui dont il s'agit ici est le tracé d'*épures de géométrie descriptive*. C'est un point à préciser. La rubrique « Théorie et tracé des moulures » l'emporte également sur celle-ci : « Moulures, définition et tracé. » Quant aux termes « perspective géométrique », rien de plus vague. Nous l'avons dit : toute perspective est nécessairement géométrique, mais il faut établir une distinction entre la perspective basée sur les projections centrales, c'est-à-dire celle des artistes, et entre la perspective basée sur les projections parallèles, qui est celle des ouvriers, des architectes, des ingénieurs et, en général, de toutes les personnes qui doivent représenter les objets sous leurs trois dimensions exactes. Cependant, à la rubrique « Perspective géométrique ou cavalière », nous préferons encore celle-ci : « Perspective cavalière ou parallèle », plus compréhensible.

Reste un autre point. L'ordre de ces matières n'est pas

méthodique. On devrait commencer par les épures de géométrie descriptive, aborder ensuite le tracé géométrique des ombres, puis la perspective parallèle et passer, enfin, à la pratique du lavis.

Il nous reste à signaler une lacune plus importante dans le programme des cours supérieurs de la section professionnelle, qui néglige le dessin d'après le relief. Il ne faut pas perdre de vue l'utilité de cette dernière branche : elle constitue le but de l'enseignement. Il ne faut pas oublier non plus que l'examen d admission à l'école militaire, à l'école du génie civil de Gand et aux écoles spéciales de Liège, exige certaines connaissances de dessin d'après le relief. On objectera qu'en troisième année les élèves ont dessiné d'après le masque ; c'est vrai, mais rien ne s'oublie plus vite que la pratique du dessin. Il serait donc logique de combiner, dans les deux classes supérieures, les exercices graphiques aux instruments avec le dessin d'après le relief. Les élèves devraient surtout exécuter de nombreux croquis.

Le tracé des épures de géométrie descriptive, les problèmes de la recherche des ombres géométriques, les exercices de perspective parallèle et les autres opérations graphiques absorbent trop de temps, dira-t-on, pour que l'on puisse encore prélever, au bénéfice du dessin d'après le relief, un certain temps sur le nombre, déjà si resteint, d'heures dont on dispose. Cette observation est juste ; mais il y aurait aussi lieu d'augmenter, dans les mesures du possible, ce nombre d'heures. D'autre part, il importe aussi de préciser que toutes les opérations graphiques doivent être dégagées de l'appareil scientifique ou abstrait

qu'à l'esprit de certaines personnes peu pratiques, leur nature demande. La méthode intuitive seule doit dominer.

Reste une observation qui s'adresse à la fois aux deux sections de l'athénée. Dans les cours supérieurs, le professeur devrait exposer aux jeunes gens quelques considérations élémentaires d'histoire de l'art et même d'esthétique populaire. Ces aperçus exerceraient une grande influence sur la culture du sentiment du beau, car ils s'adressent à des jeunes gens instruits et qui, en général, appartiennent à la condition élevée ou moyenne de la société.

Avec mille raisons Spencer a déclaré que la culture des beaux-arts, et spécialement celle de l'esthétique, doit, dès le début, faire partie de l'éducation, parce que « ces floraisons de la civilisation » doivent être entièrement subordonnées à l'instruction (1)

Et quelle ressource puissante pour l'étude des humanités! Il serait à désirer que l'on rapprochât toujours les monuments figurés des monuments écrits. Rien de plus facile, d'ailleurs, grâce aux progrès de la photographie et aux nombreux moulages dont on dispose. La « guerre des Gaules » est incompréhensible sans idée historique et artistique de la vie, des mœurs et de la religion des Gaulois et des Romains à l'époque de César. D'autre part, l'intuition de la mythologie, sur laquelle repose en grande partie la littérature grecque, ne saurait se passer des monuments de l'art. Toutes les épithètes d'Homère ont un sens artistique. « Est-il un écolier intelligent qui ne soit désireux

(1) H. SPENCER, *De l'Éducation intellectuelle, morale et physique*, p. 63.

de connaitre l'image de chacun de ces grands hommes dont le nom est comme le résumé, et l'œuvre comme l'idéal de quelque partie du génie? Si l'on passe au caractère moral, la supériorité sereine d'un Périclès, la sensibilité d'un Euripide, la pénétration et l'ironie d'un Ménandre, la contention d'esprit d'un Démosthène, éclatent sur leur visage par des traits qu'on ne peut plus oublier dès qu'on les a vus une fois. En même temps, quels documents plus propres à l'histoire de l'aristocratie romaine que ces têtes de patriciens dans lesquelles l'énergie militaire et la gravité sacerdotale s'allient si étroitement à la dureté du légiste et du financier? L'étude plus complète de l'homme, celle qui, en évoquant son image, le fait revivre dans son extérieur et dans le type qu'ont revêtu ses facultés, ne viendrait-elle pas enrichir le domaine des humanités? Nous irons plus loin. Un bas-relief chorégique ou celui qui a pour sujet Bacchus chez Icarius, ou encore cet autre qui représente Eurydice entre Orphée et Mercure; la statue d'Aristide enveloppé d'un étroit manteau dans l'attitude austère que les usages de la tribune imposaient aux orateurs athéniens; quelque stèle funéraire ou l'un des vases nombreux que décorent des bacchanales, sont on ne peut plus propres à faire comprendre le génie littéraire de la Grèce et le caractère riant et serein qu'y revêtait la vie. La manière naturelle d'exposer un sujet, la simplicité lumineuse de la forme, la savante retenue de l'expression, toutes les qualités qui, dans l'art de bien dire, constituent l'atticisme, ont été possédées par les artistes grecs au même degré que par les écrivains. Le professeur de rhétorique rendrait un grand

service en signalant ces rapprochements toutes les fois qu'il en aurait l'occasion, et en s'en autorisant pour faire remarquer que les œuvres de l'esprit, quelles que soient leurs formes, sont soumises aux mêmes lois générales; qu'elles sont justiciables de la même critique, et que pour bien juger des arts il est au moins sage de se régler d'après l'analogie qui, prise dans son acception la plus universelle, est le dernier mot de tout savoir (1). »

Et ce qui est vrai pour la Grèce et Rome, est vrai aussi pour tous les âges de l'histoire depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. L'art soutient l'histoire comme il soutient la religion. C'est une force à la fois littéraire, sociale, morale et philosophique dont on doit tirer parti dans le domaine de l'enseignement L'art élève l'esprit, ouvre des horizons larges à toutes les conceptions et écarte l'abstrait.

Si, dans le haut enseignement artistique, l'on doit travailler, avec ardeur, à consacrer l'union de l'art avec la science, parce que l'artiste a une mission sociale qu'il ne saurait remplir sans avoir constamment recours à la force de ces deux pôles, à l'école, à l'université, il faut avant tout chercher à consacrer l'union des arts avec les lettres. Certes, le but matériel du dessin doit jouer un grand rôle dans l'enseignement à cause des incontestables avantages qu'il procure, mais l'on a un intérêt tout aussi vif, tout aussi direct, à demander au but formel de l'art de développer, d'épurer et de fortifier le mécanisme des idées, de l'intelligence, de la mémoire et des sentiments.

---

(1) EUG. GUILLAUME, *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie*, p. 51. Paris, 1866.

Nous dirons plus, l'avenir de l'art réside en grande partie dans le développement de la culture du goût, car s'il faut des artistes capables de produire les véritables œuvres d'art, il faut aussi un public pour les apprécier et pour en tirer les enseignements généraux. Or, cet épanouissement du goût est un fruit de l'éducation. Il doit avoir ses racines à l'athénée.

Ceci dit, examinons si l'application du programme, ainsi complété et modifié, serait possible. Hélas ! dans plusieurs athénées, l'insuffisance des ressources disponibles, la mauvaise installation des locaux, la pauvreté des modèles, bien plus que la valeur relative du mérite des professeurs, affaiblissent souvent les études.

D'autre part, les préfets accordent trop facilement d'inexplicables dispenses de suivre les cours de dessin. Loin de diminuer l'importance de son étude et de ses applications graphiques à l'athénée, on devrait, au contraire, chercher à l'augmenter en y consacrant plus de temps. Ce sont surtout les élèves de la section des humanités qui ont une tendance à négliger la pratique du dessin pour pouvoir s'appliquer davantage aux branches cotées plus haut dans les examens de passage ou dans les compositions trimestrielles.

Pour résumer ce chapitre, nous donnons le tableau synoptique des diverses matières qui font l'objet des études du dessin à l'athénée. Nous y avons mentionné les modifications que nous venons de développer et il sera facile de comprendre les grandes divisions de ces programmes ainsi que leur répartition dans les différentes sections et années d'études.

ATHÉNÉES ROYAUX.

PROGRAMME DU DESSIN. — TABLEAU DES COURS.

BRANCHES D'ÉTUDES.	SECTION PRÉPARATOIRE.	SECTION LATINE. SIXIÈME.	CINQUIÈME.	QUATRIÈME.	TROISIÈME.	SECONDE.	RHÉTORIQUE.	SECTION PROFESSIONNELLE. SIXIÈME.	CINQUIÈME.	QUATRIÈME.	TROISIÈME.	SECONDE.	PREMIÈRE.
1° Dessin à main libre (méthode Van der Haeghen)	x	x	...	...	...	...	..	x					
2° Dessin linéaire géométrique aux instruments	x	x	...	...	...	...	...	x					
3° Dessin de mémoire	x	x	...	...	...	...	..	x					
4° Exposé pratique des connaissances fondamentales des couleurs avec applications très élémentaires en tons entiers	x	x	...	...	...	...	...	x					
1° Principes élémentaires de projections	...	...	x	...	...	...	...	...	x				
2° Éléments de perspective linéaire. .	. .	...	x	...	...	..	..	...	x				
3° Dessin à main libre d'ornements à plat de différents styles	...	...	x	...	...	...	...	...	x				
4° Dessin au trait de modèles représentés par leurs arêtes en fil de fer	...	...	x	...	...	...	..	...	x				
5° Dessin, d'après le relief, de solides géométriques	.	...	x	...	...	..	...	...	x				
6° Dessin de mémoire	...	...	x	...	...	..	...	...	x				
7° Continuation de l'étude des applications polychromes par tons entiers	...	...	x	...	...	...	..	...	x				
1° Éléments de perspective ombrée. .	...	...	...	x	..	...	...	...	...	x			
2° Dessin ombré et croquis, d'après le relief, de fragments d'architecture et d'ornements	...	...	...	x	...	...	...	...	...	x			
3° Dessin de mémoire en rapport avec les éléments étudiés	...	...	...	x	...	...	..	...	...	x			

BRANCHES D'ÉTUDES.	SECTION LATINE. Sixième.	Cinquième.	Quatrième.	Troisième.	Seconde.	Rhétorique.	SECTION PROFESSIONNELLE. Sixième.	Cinquième.	Quatrième.	Troisième.	Seconde.	Première.
1° Continuation de l'étude de la perspective linéaire et ombrée	...	...	...	x	...	...	...	...	...	x		
2° Dessin ombré et croquis, d'après le relief, d'ornements, de fragments de têtes et de masques	...	...	...	x	...	...	...	...	...	x		
3° Dessin de mémoire en rapport avec les éléments étudiés	...	...	...	x	...	...	...	...	...	x		
1° Continuation de l'étude, au tire-ligne, de la perspective linéaire et ombrée.	...	...	...	...	x	x						
2° Dessin ombré et croquis, d'après le relief, d'ornements, de bustes et de torses	...	...	...	...	x	x						
3° Dessin de mémoire en rapport avec les éléments étudiés	...	...	...	...	x	x						
4° Éléments de l'histoire de l'art et d'esthétique	...	...	...	...	x	x						
1° Dessin ombré et croquis d'ornements et d'applications décoratives qui dépendent de l'architecture, de la sculpture ou de la peinture	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
2° Dessin d'épures de géométrie descriptive.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
3° Tracé géométrique des ombres . . .	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
4° Perspective parallèle ou cavalière . .	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
5° Pratique du lavis à teintes plates . .	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
6° Théorie et tracé des moulures . . .	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
7° Dessin de construction et dessin de divers organes de machines exécutés d'après des croquis cotés et levés sur des modèles en nature	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x
8° Éléments d'histoire de l'art et d'esthétique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	x	x

CHAPITRE VIII.

LES UNIVERSITÉS

Quelle place réserve-t-on à l'éducation esthétique à l'université? — Dans toutes les facultés on devrait développer l'étude de l'histoire de l'art et celle de l'esthétique. — Dans la faculté des sciences et des écoles spéciales, il importe, en outre, d'exercer les étudiants au dessin d'après le relief. — Avantages de l'éducation d'art épanouie au sein des classes qui, un jour, peuvent être appelées à diriger la société.

Le principe de la nécessité d'une éducation esthétique générale est loin d'avoir été consacré par l'enseignement universitaire. C'est une grande lacune dont la gravité n'échappe à personne.

Nous ne nous occuperons pas d'analyser la valeur des études dans le vaste ensemble que les facultés des sciences et les écoles spéciales, annexées aux diverses universités de l'Etat, désignent sous le nom de « travaux graphiques ». Cela sort du cadre qui nous occupe, l'*art et son enseignement*, et appartient plus directement à l'important faisceau de connaissances nécessaires à l'ingénieur. Il ne nous appar-

tient guère plus de discuter le programme proprement dit des diverses branches de la faculté des sciences ou de l'école polytechnique, mais nous devons examiner quel est le cadre que l'université réserve à l'éducation d'art en général et au dessin d'après le relief en particulier, dans les facultés qui abordent les travaux graphiques. En d'autres termes, les diverses facultés de l'université sont-elles suffisamment initiées au principe de l'éducation d'art qui envisage la culture du beau comme un élément de progrès social ? D'autre part, encore, le dessin d'après le relief n'est-il pas négligé dans plusieurs cours?

Prenons le programme de l'université de Bruxelles. Que remarquons-nous? Dans les facultés de droit et de médecine, absence complète de toute éducation d'art; dans la faculté de philosophie et lettres, un simple cours d'histoire des beaux-arts — d'ailleurs facultatif si l'on s'en réfère au programme de l'année académique 1880-1881 ; — enfin, dans la faculté des sciences et à l'école polytechnique, aucune notion d'esthétique ni d'histoire générale de l'art.

A Louvain, à Liège et à Gand, même situation. Partout on néglige l'éducation esthétique. Et cependant il n'est plus nécessaire de parler des avantages qu'elle donne. Il faut ouvrir l'esprit à l'intuition du beau. C'est un devoir que nous avons hérité de l'expérience des siècles. « Ceux qui n'ont jamais pénétré dans le domaine de la science, a dit Spencer, sont aveugles à la plus grande partie de la poésie qui les entoure. » Ceux qui n'ont pas reçu une éducation d'art, ajouterons-nous, restent étrangers au sentiment de la noblesse du beau et se privent ainsi des plaisirs, à la

fois moraux et matériels, qui résident dans cet épanouissement de la civilisation.

Or, aucun milieu n'est plus favorable que l'université pour épanouir les avantages du but formel de l'éducation esthétique, parce que l'enseignement qu'elle donne s'adresse aux classes instruites de la société. « Le plaisir esthétique, quoique assez faible chez l'homme sans culture, devient relativement puissant chez l'homme cultivé, grâce aux ressources de l'association (1). » Au reste, les notions d'art données à l'université, ne doivent pas seulement préparer un public bon juge en matière de productions artistiques; elles ne doivent pas non plus se borner exclusivement à développer, chez l'étudiant, la pratique même du dessin; mais elles ont pour mission d'élever le niveau général des idées en contribuant à développer le « genre de supériorité qui convient aux classes lettrées (2) ».

On doit épanouir la culture du beau pour la force même des éléments qu'elle apporte dans diverses études. Dans la faculté de droit, les notions de l'art ne seraient-elles pas d'un secours puissant pour éclairer le génie des grandes époques du passé? Et dans la faculté de philosophie et lettres, son influence est plus directe encore. Platon confondait l'amour du beau avec celui du bien et du vrai. Dans tous ses travaux, il considère le beau esthétique comme une des plus importantes branches de l'activité

(1) H. SPENCER, *Principes de psychologie*, t. II, p. 77. Paris, 1875.

(2) EUG. GUILLAUME, *Idée générale d'un enseignement des beaux-arts* p. 53.

humaine, et il demande même à la philosophie les lois qui doivent inspirer à l'homme le principe de sa force.

L'éducation d'art doit faire partie du programme universitaire. « Sans les notions que son enseignement suppose, l'homme moderne, a dit Chesneau, fût-il un esprit supérieur dans un autre ordre, est privé d'un instrument indispensable à sa complète activité. »

Tel est le fait ; mais comment introduire l'étude de cet élément dans les diverses facultés de nos universités? Il faudrait surtout y étudier l'histoire de l'art et les principes de l'esthétique générale. Selon nous, il y aurait avantage à les présenter aux étudiants sous forme de causeries rendues frappantes par un ensemble de photographies, gravures, projections lumineuses, modèles en relief, etc.

Dans la faculté des sciences et dans les écoles spéciales, il faudrait, en outre, réserver une certaine place au dessin d'après le relief. Certes, le programme de quelques universités comporte l'étude de cette branche, mais il ne lui accorde pas assez d importance. A Liège, on en est encore à exiger, pour l'admission à l'école des arts et manufactures et des mines, un dessin exécuté d'après le modèle graphique! Ailleurs, à Louvain notamment, le nouveau programme des cours a supprimé le dessin copie, mais cela n'empêche pas qu'on l'ait maintenu, partiellement, dans la pratique.

Ces exemples prouvent que l'enseignement du dessin à l'université ne se base pas toujours sur les méthodes mises en évidence par l'expérience et les progrès les plus récents. Le système copie y développe encore la routine de son

principe suranné. On devrait le supprimer radicalement dans le programme des cours et le remplacer par le dessin d'après le relief.

Lorsque, d'une part, le but formel de l'art sera développé ainsi dans toutes les facultés par l'étude sommaire de l'esthétique et de l'histoire d'art, et que, d'autre part, les écoles spéciales réserveront à la pratique du dessin d'après le relief la place nécessaire; l'enseignement universitaire contribuera puissamment au progrès de l'art.

Aucune de nos universités ne possède un cours d'esthétique, disions-nous en 1868 au Congrès de l'enseignement des arts du dessin. A Louvain, on a organisé un cours d'archéologie chrétienne ; mais ce n'est là encore qu'une infime partie de l'esthétique. L'enseignement de la philosophie du beau devrait être organisé partout : il n'en est rien : aussi, chose inouïe, voyons-nous des hommes supérieurs, versés dans une foule de connaissances, des avocats distingués, appelés par leur talent à occuper les premières positions dans l'Etat, quand ils sont dans la situation de devoir manier ce levier puissant de civilisation, de richesse et de progrès, les beaux-arts, n'en savoir que faire, parce qu'ils sont de vrais barbares en fait d'art. Et ce qui est vrai pour l'esthétique est vrai pour l'histoire de l'art. Ne l'oublions pas, l'université a donc une grande mission artistique à remplir au sein des classes qui peuvent être un jour appelées à diriger la société.

CHAPITRE IX.

LES ÉCOLES INDUSTRIELLES ET LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES.

I

Mission de l'école industrielle et professionnelle. — Historique. — Quelques chiffres.

Quelle est la mission des écoles industrielles et des écoles professionnelles?

Avant de résoudre ce problème, redressons d'abord l'erreur, assez générale, qui consiste à supposer que les écoles industrielles doivent enseigner l'*art industriel*. Malheureusement, les discussions soulevées au Congrès de l'enseignement des arts du dessin, en 1868, loin de la dissiper, ont contribué à augmenter la confusion. La question, cependant, est simple : l'art industriel, ou, plus justement, l'art appliqué à l'industrie, est étroitement apparenté à l'art décoratif monumental, et il a pour mission l'embellissement de l'utile. Cela étant, il suppose, dans la pratique, des connaissances à la fois artistiques et esthétiques — dont l'étude

appartient exclusivement aux applications de l'enseignement académique ou à l'école de dessin.

L'école industrielle poursuit un but moins artistique. Elle ne s'adresse qu'à l'artisan ou à l'ouvrier dont le métier ne dépend pas directement de l'art, mais exige, dans la pratique, une certaine somme de connaissances scientifiques. « L'enseignement industriel, a fort bien dit M. Eug. Rombaut, inspecteur général de l'enseignement industriel et professionnel, ne s'occupe que de la propagation de la science; mais il ne faut voir dans ce mot *science,* que l'application directe et élémentaire des connaissances nécessaires aux diverses industries (1). »

Cette définition, nette et précise, démontre que l'école industrielle ne doit pas apprendre à l'ouvrier la pratique même de son métier, mais qu'elle se borne à lui enseigner les connaissances scientifiques générales indispensables à l'exercice intelligent de ce métier.

« La mission des écoles industrielles, disions-nous dans notre rapport de 1874 (2), n'est pas de former des savants, ni des ingénieurs, ni des artistes; mais de vulgariser les sciences dans certaines limites, en écartant de leur enseignement les abstractions trop élevées, pour se borner au simple énoncé des résultats obtenus par une analyse transcendante, toutes les fois que ces résultats sont d'une application utile.

---

(1) EUG. ROMBAUT, *La Belgique industrielle, enseignement professionnel et industriel,* p. 2 (brochure).
(2) Pages 185 et 186.

« Le but des écoles industrielles est donc, avant tout, de préparer des ouvriers habiles et instruits, à même de seconder nos ingénieurs, nos directeurs d'usines, nos chefs de fabriques et de manufactures, et d'apporter une action intelligente dans les grands travaux industriels. Toutes les professions qui relèvent des arts et manufactures doivent donc recruter leur personnel ouvrier dans ces institutions où la science et l'art marchent de front, pour créer des artisans habiles, des commis instruits et des contremaîtres intelligents. »

L'école industrielle est le complément indispensable de l'école primaire. Les enfants du peuple sont généralement forcés, par les besoins de la vie, de travailler dès l'âge de dix à douze ans. A partir de ce moment, ils ne reçoivent plus aucune instruction, et ils oublieraient facilement le peu qu'ils savent, si l'école industrielle ne leur enseignait pas, à côté du calcul et des autres branches qui complètent leur instruction primaire, les notions techniques nécessaires dans l'exercice du genre d'industrie que chacun d'eux pratique.

« L'école industrielle, a dit M. le chevalier de Moreau, ancien ministre de l'agriculture, de l industrie et des travaux publics, dans son rapport sur l'enseignement industriel et professionnel en Belgique, présenté aux Chambres législatives, le 7 mai 1886; l'école industrielle a pour but de donner à l'ouvrier une instruction scientifique qu'il ne peut acquérir dans l'atelier, de développer son intelligence en l'initiant à la connaissance des lois générales qui président aux transformations de la matière, afin de le soustraire gra-

duellement à la tyrannie de la routine et de lui procurer ainsi les moyens d'augmenter la valeur économique de son travail et d'améliorer, par cela même, sa condition matérielle (1). »

Très différente, au contraire, est la mission des écoles professionnelles. Ici le nom seul implique l'apprentissage ou l'étude d'un métier, par la pratique des travaux qu'il suppose, et dans un atelier spécial. L'école industrielle est un milieu d'enseignement et d'études théoriques ou graphiques basées sur la science. L'école professionnelle, au contraire, c'est l'atelier de travail lui-même.

La création des premières écoles industrielles et professionnelles, remonte à une époque assez éloignée; mais ce ne fut toutefois qu'à partir de 1840 que l'on vit surgir des écoles industrielles pour garçons vraiment sérieuses. Les plus anciennes sont celles de Liège et de Gand. La première fut établie en 1825 par l'initiative privée, et la seconde fut fondée en 1828, pendant les dernières années du régime hollandais. L'école professionnelle pour garçons de Tournai, une des plus importantes du royaume, fut créée en 1841 par la ville, avec le concours de la province et de l'Etat.

Quant aux écoles professionnelles pour jeunes filles, établies en différents points du pays, elles sont toutes de création récente. Trois de ces établissements sont actuellement subsidiés par l'Etat : ce sont les deux écoles professionnelles, pour jeunes filles, de Bruxelles (2), et celle

(1) Page 3 du rapport en question.

(2) L'école professionnelle de la rue du Marais (1865) et celle de la rue du Poinçon (1873),

d'Anvers (1). En 1884, le pays possédait trente-cinq écoles industrielles et professionnelles, fréquentées par une population scolaire de 10,704 élèves — 9,137 pour les écoles industrielles et 1,567 pour les écoles professionnelles.

Les écoles industrielles sont disséminées aujourd'hui dans toutes les provinces, mais, toutefois, concentrées spécialement dans le Hainaut.

Certains de ces établissements sont très peuplés. Ainsi, à Charleroi seul, 1,035 élèves fréquentent l'école industrielle.

(1) Cette école fut établie en 1874.

II

Les programmes. — Programme adopté en 1876 par le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin. — Il n'y a pas de plan officiel d'études pour les écoles industrielles. — Les écoles de Gand, de Charleroi et de Louvain.

L'école industrielle doit enseigner une série de matières qui ne peuvent prendre place dans le cadre des études à l'académie.

Les programmes comprennent, en général, le calcul, l'hygiène, la mécanique, l'économie industrielle, la comptabilité, la physique, la chimie et le dessin géométrique avec ses nombreuses applications.

Nous n'envisagerons que cette dernière branche — dont le programme varie d'ailleurs partout, selon les besoins des diverses industries dominantes.

Cependant, il serait nécessaire de considérer les éléments généraux du langage de la forme comme base absolue du plan d'études tout entier à l'école industrielle.

Le dessin occupe une place importante dans l'expression des sciences mathématiques. Et la géométrie industrielle n'a-t-elle pas pour but l'analyse de la forme figurée par le

dessin? Mais ce dessin se rapporte spécialement aux travaux dans lesquels la question de convenance domine complètement celle de la beauté; voilà pourquoi le dessin industriel relève plus directement de la science que de l'art. Il a pour base les principes des projections et de la géométrie descriptive.

Le programme suivant fut adopté, en 1876, par le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin, pour les écoles industrielles :

PREMIÈRE ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Dessin géométrique;
2° Moulures, définitions et tracé;
3° Tracé géométrique des ombres;
4° Pratique du lavis.

DEUXIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Perspective géométrique;
2° Dessin des divers organes des machines;
3° Dessin par projections des ordres d'architecture, d'après le relief.

TROISIÈME ANNÉE D'ÉTUDES.

1° Maçonnerie;
2° Coupe des pierres;
3° Charpenterie;
4° Menuiserie;
5° Mécanique.

Bien que l'enseignement industriel ou professionnel en Belgique ne soit régi par aucune loi précise, et — chose curieuse! — qu'il n'ait aucun programme officiel, certaines écoles suivent encore aujourd'hui les grandes lignes de ce premier plan d'études. Dans plusieurs villes, à Louvain par exemple, on a même complété ce programme en y ajoutant les éléments du dessin d'après le relief. Ailleurs, d'autres changements ont été faits; mais, en règle générale, le programme du dessin et celui des applications graphiques qui en relèvent, varient de ville en ville.

Jetons un coup d'œil sur le programme du dessin aux écoles industrielles de Louvain, de Charleroi, de Gand et d'Anvers.

A Anvers, le programme du dessin comporte les matières suivantes :

Dessin linéaire. — Ornements. — Géométrie du compas. — Dessin d'après des modèles en fil de fer et des solides. — Têtes d'après le plâtre. — Géométrie descriptive et perspective. — Ordres d'architecture. — Constructions.

A l'école industrielle de Gand, le programme développe des exercices mieux en rapport avec les exigences spéciales de l'enseignement auquel ils s'adressent Voici leur succession :

Dessin linéaire appliqué aux machines et aux mécaniques, ainsi qu'aux assemblages en métaux, bois et pierre; à la composition des machines, des appareils et des usines industrielles. — Dessin ornemental, comprenant le dessin des fleurs d'après nature; la composition des groupes d'ornements de fleurs, de trophées, etc., appliquée aux papiers peints et aux décors; le dessin pour dentelles et broderies;

le dessin pour indiennes, perses, impressions, rubans, galons, etc.; le dessin pour damassés de tous genres, tapis, châles, velours, etc., avec les études nécessaires pour l'application aux métiers.

A Charleroi, le programme ne comporte que *le dessin linéaire, le dessin de figures et d'ornements, le dessin d'après le plâtre, la construction, l'architecture et le dessin des plans de mines.*

A l'école industrielle de Louvain, enfin, le programme embrasse les matières suivantes :

Dessin géométrique à main libre et à l'aide d'instruments.—Projections. — Perspective. —Dessin, d'après nature, de solides représentés par leurs arêtes en fil de fer. — Dessin, d'après le relief, de solides géométriques et d'ornements. — Dessin géométrique.—Moulures, définition et tracé. — Tracé géométrique des ombres. — Pratique du lavis. — Dessin de machines. — Dessin architectural.— Maçonnerie. — Coupe des pierres. — Charpenterie et menuiserie.

On remarque combien ces programmes varient. Certes, partout, les applications doivent se plier aux exigences des industries locales; mais, quelle que soit leur nature, l'enseignement *élémentaire* du dessin devrait cependant avoir un programme identique dans toutes les écoles industrielles.

III

Desiderata et progrès à réaliser. — Nécessité de formuler un programme élémentaire officiel. — Quel doit être le caractère de ce plan d'études. — Projet de programme général. — Sa mise en exécution. La question de l'apprentissage et celle des écoles professionnelles. — L'apprentissage peut-il être remplacé par l'école professionnelle ? — Principe de l'école professionnelle. — Est-il pratique ? — Charges considérables pour le trésor public. — Les écoles professionnelles pour filles. — Leur utilité et leur programme.

Dans le plus grand nombre de nos écoles industrielles, le programme des éléments du dessin et de ses applications aux métiers est loin d'avoir l'importance et le caractère nécessaires.

Il suffit de citer les programmes des écoles de Louvain, Charleroi, Gand et Anvers, pour se convaincre de la vérité de cette remarque.

A Anvers, l'étude du dessin est beaucoup trop compliquée, pas assez scientifique et trop artistique. Tous les rapports d'inspection concernant cette école critiquent ce défaut. De plus, ce programme manque d'ordre dans la succession des exercices. Cette observation s'applique également au

programme de l'école industrielle de Gand, bien qu'ici l'enseignement soit plus sérieux. A Charleroi, la portée du programme dépasse aussi les lignes réservées à son cadre. Et ailleurs, d'autres défauts affaiblissent aussi les études. Ainsi, dans beaucoup d'écoles, règne encore le système copie !

A vrai dire, il faudrait tout d'abord *formuler un programme élémentaire du dessin applicable à toutes les écoles, quelle que soit la nature de l'industrie dominante dans chaque localité*. Certes, les exigences locales peuvent modifier la nature des applications, mais elles ne sauraient changer la base scientifique de l'enseignement du dessin — qui repose, invariablement, sur certains principes généraux.

Ce programme préparatoire et élémentaire devrait naturellement rester pratique et simple, sans chercher en rien les prétentions artistiques. Ne l'oublions pas, l'école industrielle enseigne la *science* du métier, et l'académie, l'*art* appliqué à ce métier. Or, tout ce qui appartient à l'art, de même que tout ce qui concerne la technique ou la science, peut être nettement déterminé.

A l'école industrielle, le programme général du dessin pourrait se borner à mettre l'ouvrier à même de faire rapidement, d'une main habile et sûre, le croquis exact de n'importe quel objet dont il peut avoir à s'occuper dans la pratique de son métier.

Ce programme pourrait comprendre les matières suivantes :

1° Dessin à main libre avec application aux principes de l'ornementation plane ;

2° Dessin géométrique linéaire à l'aide d'instruments, avec applications à l'ornementation plane et interprétations de la flore conventionnelle ;

3° Principes de projections et éléments de perspective ;

4° Dessin au trait et croquis, d'après des modèles géométriques en fil de fer et des solides ;

5° Dessin ombré et croquis, d'après le relief, de fragments d'architecture et d'ornements.

Possédant les connaissances générales nécessaires en dessin, l'élève aborderait l'enseignement spécial qui répond à son métier, tout en suivant cependant des cours communs à tous les élèves, tels que la géométrie descriptive, le tracé géométrique des ombres, la pratique du lavis, la perspective parallèle, la chimie, la physique, l'économie industrielle, etc. Le maçon aborderait spécialement la technologie pratique de la brique, des pierres de taille et des mortiers, tandis qu'il s'appliquerait à la résistance des matériaux et au tracé des épures des principaux appareils de maçonnerie et de coupe des pierres. De son côté, le mécanicien prendrait des notes sur la technologie des métaux ; il étudierait les principes de la mécanique et tracerait un ensemble d'épures se rapportant à ces matières : organes de machines, chaudières, outils des ateliers de construction, etc. Et ainsi de suite pour les différents métiers qui ont du rapport avec l'industrie et la mécanique.

Ce plan, qui suppose des lignes générales communes à toutes les écoles industrielles, mais des applications différentes dictées par les exigences locales, conduirait l'ouvrier

à la pratique vraiment intelligente de son métier. Là se borne le devoir de l'école industrielle.

Cependant, à côté des études à l'école industrielle, il est nécessaire de songer en outre à l'enseignement professionnel, ou, plutôt, à l'organisation de certains ateliers d'apprentissage pour quelques métiers déterminés.

La question de l'apprentissage, pour les jeunes ouvriers, soulève un problème de la plus haute importance. Ne s'agit-il pas d'assurer, d'une part, le bien-être matériel nécessaire de l'homme du peuple, et, d'autre part, le perfectionnement des nombreuses industries dont dépend notre prospérité nationale? Mais, malgré de louables efforts, et abstraction faite d'inévitables hésitations, il faut bien avouer que la solution du problème n'a pas encore été trouvée définitivement.

Ce n'est pas que la question soit trop jeune. Elle est vieille bientôt d'un siècle. En abolissant les corporations, les jurandes et les maîtrises, en 1791, l'Assemblée des constituants a dépassé simplement le but. De là vient tout le mal. Au lieu de changer ou de corriger, on a supprimé. Et depuis, rien n'a logiquement remplacé les corporations; ni l'apprentissage chez un patron, ni l'enseignement à l'académie ou à l'école industrielle.

L'enseignement ne suffit pas toujours, et, d'autre part, l'apprentissage est remplacé aujourd'hui par un système de tutelle dans lequel le patron exploite l'ouvrier. Le bon apprentissage, l'apprentissage complet chez un patron honnête et désintéressé, n'existe pour ainsi dire nulle part. Tout

le prouve : les enquêtes, les congrès, voire même les récentes lois pour la protection de l'enfance.

Que faut-il donc faire? Est-il possible de rétablir le principe des corporations? Evidemment non. Elles ne sont plus de notre âge, elles ne répondent pas aux exigences de l'époque ; mais il est possible de les remplacer par la création de certains ateliers d'apprentissage, soit libres et indépendants, soit annexés à de grands établissements industriels.

Cependant, il est inutile de caresser de vaines illusions. Il est impossible de substituer, pour tous les métiers, l'apprentissage ordinaire chez un patron au travail à l'usine ou au chantier. Il faut choisir certains métiers et tenir compte de mille circonstances. Le tailleur de pierre, etc., n'apprendra nulle part mieux à maçonner un pan de muraille, ou à équarrir un bloc de pierre qu'au chantier, où il mettra d'ailleurs en pratique les connaissances acquises à l'école de dessin. Même observation pour l'ajusteur, dont le milieu unique doit être l'atelier d'usine ou de construction et l'école industrielle. Même observation enfin pour quantité d'autres métiers.

Si la création de certains ateliers d'apprentissage n'a pas donné ce que l'on en attendait, c'est uniquement parce que l'on avait négligé de tenir compte de ces observations.

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons citer les paroles suivantes empruntées au *Rapport sur la situation de l'enseignement industriel et professionnel en Belgique,* présenté aux Chambres législatives, le 7 mai 1885, par M. de Moreau, alors ministre de l'agriculture, de l'industrie et des travaux pu-

blics : « Si l'on consulte les hommes spéciaux qui ont le plus étudié la question de l'enseignement industriel et de l'apprentissage professionnel, ils se prononcent presque tous contre l'école annexée à l'atelier. Les Anglais n'en veulent pas. Celles qui existent en France, au Havre notamment, forment plutôt des contremaîtres que des ouvriers; elles sont peu nombreuses, et leur outillage laisse à désirer. En Allemagne, à part quelques exceptions, on se contente d'enseigner le dessin et les mathématiques, en les appliquant à l'industrie en vogue dans la localité.

« C'est que l'école d'apprentissage coûte fort cher ; le meilleur moyen de la créer, c'est de l'annexer à l'atelier d'un industriel ou d'un artisan, avec lequel on convient, à cet effet, d'un prix. Cet industriel doit toujours rester à la hauteur des découvertes et des progrès de l'outillage. C'est ainsi qu'est organisée l'école de Tournai, et cependant elle coûte 200 francs par élève, ce qui est une dépense relativement élevée.

« Il est bien difficile d'exiger une rétribution scolaire des familles pour certains métiers lucratifs qui exigent un apprentissage difficile et coûteux, et il n'est point possible de s'en passer. Non seulement, en règle générale, l'instruction professionnelle doit être gratuite, mais il est à craindre qu'on ne retienne pas l'élève à l'école pendant le temps nécessaire pour achever son apprentissage, s'il ne reçoit point un salaire rémunérateur des sacrifices qu'il s'impose.

« On le voit donc, le problème n'est pas facile. Ajouter à cela les jalousies de métier qui rendront la vie impossible aux jeunes gens qui sortiront des écoles d'apprentissage.

« Toutefois, ces difficultés ne doivent point nous arrêter, et l'on ne peut assez encourager les hommes d'initiative et de cœur qui, sans redouter les obstacles, s'appliquent à donner à nos travailleurs plus de goût et de dextérité, et cherchent à relever le niveau intellectuel par une éducation pratique plus forte et mieux raisonnée.

« Les pouvoirs publics doivent aider tout effort tenté en vue d'obtenir ce résultat de premier ordre. Ont-ils à craindre de dépenser inutilement l'argent des contribuables et de subsidier des œuvres stériles? S'ils s'y prennent bien, ils peuvent éviter ce danger. Ici, encore, laissons faire l'initiative privée. Si un groupe d'industriels, s'occupant d'une des branches de notre travail national, proclame qu'une école d'apprentissage est nécessaire au développement de l'art, du métier ou de l'industrie qu'il professe, et se déclare prêt à en jeter les bases et à supporter une bonne partie des frais y afférents, pourquoi donc l'Etat ne l'aiderait-il pas de ses lumières et de son concours financier? (1) »

Cependant il nous semble que l'initiative privée ne suffit pas toujours. L'Etat ne doit pas se borner à écouter son mot d'ordre. Il doit aller au devant des nécessités et organiser, de sa propre initiative, certaines branches de l'enseignement professionnel. Qu'il attende l'initiative privée pour tout ce qui regarde les nombreuses industries locales ou spéciales, rien de mieux; mais il incombe à son devoir de donner toujours satisfaction aux exigences des industries mères, — travail général du bois, travail général du fer, etc.

---

(1) *Annales parlementaires*, année 1887, p. 530.

On pourrait étudier à cet égard ce qui a été fait à l'étranger, en Allemagne, en France, etc. ; à Paris, par exemple, où l'*Ecole Diderot* donne un apprentissage entièrement gratuit aux artisans du fer ou du bois.

Les difficultés inhérentes à l'organisation d'écoles professionnelles pour garçons, n'existent pas au même degré dans la création d'écoles professionnelles pour filles. Les frais et le matériel d'installation sont moins considérables, grâce à la nature même des métiers qui conviennent aux femmes.

Les écoles professionnelles de la rue du Marais et de la rue du Poinçon, à Bruxelles, montrent l'incontestable utilité des établissements de ce genre. On y enseigne, à côté de certains cours généraux qui comprennent l'étude des langues, de l'arithmétique, des notions de sciences naturelles, etc., des cours professionnels spéciaux. Ces derniers embrassent notamment le dessin avec ses diverses applications, la peinture sur porcelaine, faïence, éventails, étoffes ou verre, la confection, la lingerie, la fabrication des fleurs artificielles, etc.

Aujourd'hui que l'enseignement artistique pour les femmes n'existe encore qu'en germe dans certaines villes, ce programme répond incontestablement à de réelles exigences.

CHAPITRE X.

LES ACADÉMIES DES BEAUX-ARTS ET LES ÉCOLES DE DESSIN.

I

Historique. — Organisation de l'inspection de l'enseignement des arts plastiques. — Ce qui a été fait pour l'enseignement artistique depuis 1874. — *Réorganisation de l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers et création de l'Institut supérieur y annexé. — Création de l'Ecole des arts décoratifs de Bruxelles.*

Dans l'historique général de l'enseignement des arts plastiques en Belgique (1), nous avons suivi le développement des académies des beaux-arts jusqu'en 1874, époque à laquelle fut adopté le programme officiel élaboré par le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin.

Continuons maintenant l'historique des académies à partir de cette date.

Depuis 1874, un événement important a été accompli dans l'administration des académies. Il s'agit de l'organisa-

(1) Deuxième partie. — Chap. II, p. 118 et suiv.

tion de l'inspection des écoles — décrétée depuis longtemps, mais en principe seulement. En 1869, à l'issue du Congrès international pour l'enseignement des arts du dessin, l'inspection des arts du dessin fut décidée, et, dès l'année suivante, le gouvernement nomma deux délégués qui entrèrent en fonctions en janvier 1870. Toutefois, ce ne fut qu'en 1882 qu'un arrêté royal régla définitivement l'inspection des arts du dessin dans toutes les écoles fondées ou subsidiées par l'Etat, aussi bien dans le domaine du département des beaux-arts que dans celui des établissements d'instruction publique.

Quatre inspecteurs, dont deux principaux et deux adjoints, furent nommés.

D'autre part, sans compter les établissements non subsidiés par l'Etat, nous comptons actuellement en Belgique 81 académies ou écoles de dessin, dont plusieurs écoles mixtes, à la fois école industrielle et école de dessin. Voici leur répartition par province :

Brabant	13
Anvers	5
Flandre occidentale	13
Flandre orientale	23
Hainaut	17
Liège	2
Limbourg	4
Luxembourg	2
Namur	2
Soit	81 écoles.

Quelques-uns de ces établissements peuvent déjà revendiquer un âge respectable.

Une seule Académie, celle d'Anvers, a été fondée, par Teniers, dans le cours du XVIIe siècle (1663), et treize écoles existent depuis le XVIIIe siècle. Parmi ces dernières, les plus importantes sont celles de Bruxelles (1711), Gand (1751), Bruges (1720), Tournai (1757) et Liège (1780). Viennent ensuite, dans le courant du XIXe siècle, les petites écoles de province fondées en général par l'initiative des autorités communales. L'Académie des beaux-arts de Louvain, créée en 1800, ouvre la voie dans cette catégorie.

Presque toutes ces petites écoles ont adopté le programme officiel du Conseil de perfectionnement du dessin, et cherchent à l'appliquer dans les mesures du possible ou des exigences locales. Ce programme, qui n'embrasse d'ailleurs qu'un enseignement élémentaire et moyen, avec des applications nombreuses aux divers métiers qui relèvent d'une des trois grandes branches de l'art, convient parfaitement aux académies secondaires de province auxquelles le domaine du grand art expressif ou décoratif n'appartient pas. A Anvers, à Bruxelles, à Gand, à Liège et à Louvain, on a complété ce plan d'études par des études artistiques supérieures dont le plan varie beaucoup. Nous en reparlerons.

L'Académie dont on s'est le plus occupé dans la dernière période décennale, est celle d'Anvers. Nous passerons en revue les derniers événements qui marquent sa réorganisation, parce qu'ils donnent une idée nette de ce que l'on a

fait en Belgique pour l'enseignement artistique depuis dix à quinze ans. Cette réorganisation est d'ailleurs étroitement unie à l'historique même de l'enseignement des arts plastiques en Belgique.

La réforme de l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers, résume les lignes principales d'un vaste projet de réorganisation qui devait porter, d'une part, sur le grand art expressif, et, d'autre part, sur l'art décoratif. Anvers devait devenir le foyer du développement de l'art expressif, et Bruxelles, celui de l'art décoratif. Il s'agissait de doter ces deux grandes villes d'établissements capables de supporter victorieusement la comparaison avec les plus grandes institutions similaires de l'Europe.

Jusqu'à quel point a-t-on réalisé ce beau projet? Nous chercherons à le montrer dans la suite de ce chapitre.

Envisageons d'abord le haut enseignement artistique, qui devait, dans l'esprit du projet précité, avoir son foyer principal à Anvers, et examinons quelles sont les causes qui entraînèrent la nécessité d'une réorganisation radicale.

Sans contester les succès remportés tous les jours par nos diverses grandes académies dans la pratique du *métier*, un funeste mouvement de décadence avait lentement abaissé, depuis quelques années, le niveau général des études. Le procédé tendait de plus en plus à écraser les qualités mères qui doivent ennoblir l'œuvre d'art. L'artiste s'effaçait devant le virtuose du métier. Sans se douter du chemin que l'on prenait, et grisé seulement par les fragiles succès d'un engouement passager, on avait négligé l'esprit

scientifique, esthétique et littéraire, qui, seul, peut soutenir l'art.

D'autres causes encore accentuèrent, d'ailleurs, la décadence. L'enseignement, dans nos académies, restait sourd aux impérieuses sollicitations des exigences modernes. La routine et le culte aveugle de la tradition étouffaient toute tentative nouvelle et tuaient, dans leur germe, les réformes les plus urgentes. On avait oublié que l'Académie doit être à la hauteur de son époque et qu'elle ne doit pas seulement donner aux artistes, qu'elle est appelée à former, l'habilité technique et la connaissance parfaite des procédés du métier, mais la philosophie de l'art, la littérature comparée, l'histoire des civilisations, en un mot l'esprit de toutes les sciences modernes qui, de près ou de loin, nourrissent l'immense domaine de l'art. On avait perdu de vue, enfin, que les études dans les académies avaient le devoir de faire défiler sous les yeux charmés du jeune artiste les productions du génie de toutes les époques.

La réforme devenait donc urgente, et la ville d'Anvers, qui tenait à ne pas compromettre l'avenir de son Académie célèbre par de nombreux titres de gloire lentement accumulés depuis deux siècles, résolut d'en prendre l'initiative.

En 1878, l'administration communale d Anvers, de concert avec le gouvernement, décide de soumettre l'organisation de son école d'art à une revision sérieuse, confiée à une commission spéciale composée de délégués du département des beaux-arts, de l'administration communale et de l'Académie même. Par arrêté royal du 20 janvier 1879,

cette commission fut instituée (1). Chacun de ses membres reçut un avant-projet indiquant « les modifications générales qui semblaient devoir être introduites dans l'organisation nouvelle ».

La première réunion de la commission de réorganisation eut lieu le 28 janvier 1879, sous la présidence du ministre de l'intérieur. Dans les réunions qui suivirent, elle adopta successivement tous les points de l'avant-projet qui lui avait été soumis, se contentant de les compléter. Désormais, l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers se diviserait en deux sections nettement distinctes : l'*Académie* proprement dite pour l'enseignement élémentaire et moyen, et l'*Institut supérieur* organisé à l'instar des universités de l'Etat.

Ces premiers jalons plantés, le soin de formuler un projet complet de programme d'études fut confié à une sous-commission spéciale (2).

Le 14 juillet, la commission de réorganisation, convoquée pour prendre connaissance de ce programme basé sur les principes préconisés par le Conseil de perfectionnement,

---

(1) Elle était composée de la manière suivante :

Délégués du gouvernement : MM. Wageneer, administrateur-inspecteur de l'université de Gand ; Canneel, directeur de l'Académie des beaux-arts de Gand et L. de Taeye, inspecteur de l'enseignement des arts du dessin.

Délégués du conseil communal d'Anvers : MM. Dewinter et Lagye, artiste peintre, membres du conseil communal.

Délégués de la commission administrative de l'Académie : MM. De Keyser, directeur de l'école et Schadde, professeur d'architecture.

En 1879, M. De Keyser, fut remplacé par M. Verlat, professeur à l'Académie d'Anvers.

(2) Elle se composait de MM. Canneel et L. de Taeye.

l'adopte à l'unanimité Enfin, le 1er janvier 1880, elle dépose un rapport général sur la mission qui lui avait été confiée.

Le cadre dont nous disposons nous oblige à résumer ce projet de réorganisation. « Maintenant, avons-nous dit, dans une de nos brochures (1), les études sont élémentaires ou moyennes à l'Académie, et basées exclusivement sur la suppression du système copie qui, à Anvers comme à Bruxelles, prenait un large développement.

« L'enseignement élémentaire est subdivisé en trois degrés, ayant pour but d'initier l'élève à la connaissance de tous les principes dont il doit posséder la notion avant de pouvoir se livrer aux études d'une des trois grandes branches de l'art. En substance, cet enseignement embrasse le champ des principes obligatoires nécessaires à l'artiste comme à l'ouvrier, car, l'art étant un, il en résulte que ses principes fondamentaux doivent être les mêmes pour tous.

« Arrivé à ce point, l'élève possède les éléments nécessaires pour aborder facilement l'étude des diverses spécialités. Si, plus tard, il devient artiste ou simple ouvrier, les études qu'il aura faites lui seront toujours d'une incontestable utilité et d'un puissant secours. Elles lui auront ouvert tous les chemins qui sillonnent le vaste domaine des arts, et il ne lui restera plus qu'à consulter ses goûts ou ses facultés, pour décider un choix.

« Lorsqu'il aura donc choisi une carrière, il entrera dans la catégorie correspondante de l'enseignement moyen,

---

(1) EDMOND LOUIS, *La Valeur et les tendances de l'enseignement artistique en Belgique*, p. 20 et suiv. Namur, 1883.

où commence la bifurcation des études, et suivant qu'il se proposera alors de cultiver spécialement l'art expressif ou l'art décoratif, il entrera dans le quatrième degré de l'enseignement qui s'occupe des cours pratiques et théoriques de l'enseignement artistique, ou dans le cinquième degré du programme, lequel concerne spécialement les cours d'application aux métiers qui dépendent de l'architecture, de la sculpture et de la peinture.

« Tous les élèves des cours moyens seront initiés à la théorie des arts du dessin et à l'histoire de l'ornement. Ils suivront, en outre, un cours d'histoire de l'art, d'histoire générale et de littérature.

« A l'enseignement élémentaire et moyen ne se bornent pas les données de la réorganisation. En effet, un institut supérieur, établi sous l'égide du gouvernement, permet à tous les élèves de s'initier aux manifestations de la plus haute expression de l'art.

« Pour entrer dans cette véritable université, il faut passer un examen sérieux, ayant la valeur d'un certificat de capacité. Outre les épreuves pratiques spéciales pour chaque branche des arts, les postulants doivent faire preuve de connaissances théoriques très développées, et, de plus, être capables de faire un dessin d'après la figure antique ou d'après le modèle vivant.

« Cependant le couronnement de toute cette organisation, c'est l'annexion à l'Institut supérieur d'une série d'ateliers libres. Cette annexion constitue une des qualités principales de la réorganisation. Le jeune artiste, possédant toutes les connaissances nécessaires pour apprécier les arts, les

analyser, les juger, est désormais libre de cultiver son sentiment esthétique personnel, en choisissant l'atelier dirigé par le maître dont il veut suivre les conseils, et dont le talent caractéristique lui permettra le mieux de donner un libre essor à la manifestation de son individualité naissante. »

Telles sont, dans leurs grandes lignes, les réformes que l'on avait projetées, et, certes, le nouveau programme pouvait rivaliser avec celui des plus grandes écoles de l'Europe.

Tel fut aussi le travail de la commission. Il restait maintenant à aborder la question du budget, puis celle de l'installation des locaux, etc. De là, des négociations souvent délicates, qui ne prirent fin que le 5 octobre 1885, époque à laquelle un arrêté royal fixe enfin le règlement et le programme de l'Académie réorganisée.

Aujourd'hui, l'enseignement élémentaire et moyen à l'Académie d'Anvers développe évidemment d'excellents principes, abstraction faite de certaines fausses interprétations qui détruisent l'unité nécessaire dans l'ensemble des études. D'autre part, à l'Institut supérieur même, des raisons secondaires d'économie ont entraîné la suppression de plusieurs parties capitales du programme formulé par la commission de réorganisation. Ces changements sont d'autant plus regrettables, qu'on avait enfin l'occasion de réaliser un enseignement vraiment complet.

Ceci dit, examinons les réformes tentées dans le domaine de l'enseignement des arts décoratifs.

Depuis longtemps, on avait remarqué que les académies avaient une tendance à négliger l'art décoratif en général,

ainsi que les multiples applications aux industries d'art. Cette grave lacune compromettait l'avenir même de notre richesse industrielle.

Et tous les jours s'affermissait, avec plus de force, la nécessité d'un enseignement complet des arts décoratifs. Il fallait sauver nos industries d'art du péril imminent qui les menaçait: la concurrence étrangère. Il fallait suivre l'exemple de l'Allemagne, de la France, de l'Angleterre et de l'Autriche. Londres avait formé son superbe établissement de South-Kensington. Stuttgard, Munich, Berlin, Genève, Cracovie, Varsovie, Hambourg, Christiana et Amsterdam avaient fondé des écoles nombreuses prouvant l'importance que ces grandes villes attachaient à la question des arts décoratifs.

Seule, la Belgique restait étrangère à ce puissant mouvement. Et cependant, peu à peu, nous avions perdu le monopole des industries artistiques qui, jadis, avaient su largement contribuer à notre richesse, en s'épurant dans l'incessante activité des corporations !

Il fallait une réaction.

Le 7 mai 1879, le gouvernement institua une commission composée de sept membres, à l'effet de préparer l'organisation d'une école centrale des arts décoratifs à fonder à Bruxelles (1). Le 27 mai, chaque membre de cette commission recevait un exemplaire d'une circulaire ministé-

---

(1) Cette commission était composée de MM. Buls, président, Portaels, vice-président, Laureys, Rousseau, Drion, Canneel, membres et de Taeye, membre secrétaire.

rielle, à laquelle était annexé un avant-projet indiquant la nature et la portée de leur mission. « Toutes les questions que vous aurez à examiner, disait cette circulaire, sont indiquées et résolues. » Hélas! ce travail, *si bien préparé,* devait cependant avoir une période de gestation fort longue. On travailla beaucoup et l'on discuta encore plus! A la commission officielle vinrent se joindre des sous-commissions, et aux rapports succédèrent des rapports. Le programme d'études présenté dans l'avant-projet fut analysé, étudié, vu, revu et corrigé. Puis on dressa des budgets et, pour réaliser des économies, on étudia même le moyen d'annexer l'école des arts décoratifs projetée à l'Académie royale des beaux-arts de Bruxelles, en répartissant les cours entre le personnel enseignant de ces établissements. De là, nouveaux budgets et tableaux synoptiques des études. Bref, ce ne fut guère que le 6 février 1882 que le secrétaire de la commission put envoyer au Ministre de l'intérieur les différentes pièces concernant les travaux de la commission.

Quel fut le résultat de cette longue élaboration (7 mai 1879-6 février 1882)? Avant de répondre à cette question, jetons un coup d'œil sur la nature de l'organisation projetée.

L'école centrale des arts décoratifs de Bruxelles, devait avoir un quadruple caractère pour répondre aux diverses catégories d'élèves appelés à fréquenter les cours. De là, quatre sections distinctes : la première, pour les artistes dans l'une ou l'autre spécialité des arts décoratifs; la seconde, pour les ouvriers pratiquant un métier qui relève de

l'art décoratif; la troisième, pour les demoiselles; et la quatrième, pour l'enseignement normal destiné à former des professeurs (1).

Après avoir passé un examen, les élèves entraient dans la *section préparatoire* de l'école des arts décoratifs, où l'enseignement comportait la géométrie élémentaire, les projections, la perspective et les éléments du dessin d'après le relief.

Après avoir suivi cet enseignement, ils devaient indiquer le métier qu'ils comptaient pratiquer. Maintenant l'enseignement se divise en trois categories qui, tour à tour, relèvent de la peinture, de la sculpture ou de l'architecture et est combiné de manière à former, d'une part, des *artisans décorateurs,* et, d'autre part, des *artistes décorateurs.* Le programme ouvre une voie spéciale à l'étude de chaque métier relevant d'une des trois grandes branches de l'art, et des tableaux synoptiques, très complets, indiquaient, pour chaque profession, les exercices à suivre.

Le programme répondait donc à tous les besoins, mais on le trouva trop compliqué. De là, nouveau travail de revision et nouvelle perte de temps.

Et c'est ainsi que le projet de création d'une école centrale des arts décoratifs à Bruxelles stationnait dans de stériles discussions.

Le 24 avril 1883, le bourgmestre de Bruxelles, M. Buls,

---

(1) Ministère de l'intérieur. — *École des arts décoratifs.* — Documents transmis par la commission instituée par l'arrêté royal du 7 mai 1879. — Lettre d'envoi, rapporteur Louis de Taeye. Bruxelles, 1882.

fait une interpellation à la Chambre des représentants, pour faire ressortir l'urgence de donner à cette question une solution définitive.

Ce ne fut toutefois que le 21 juin 1886, que le conseil communal de Bruxelles décida, enfin, de rattacher l'école des arts décoratifs à l'Académie royale des beaux-arts, et de soumettre les deux institutions à l'autorité de la même direction.

L'école nouvelle répondit-elle au projet de la commission instituée sept ans plus tôt? En d'autres termes, notre pays possède-t-il enfin un enseignement des arts décoratifs pouvant lutter en importance avec les nombreux établissements similaires de l'étranger? Nous ne le pensons pas. L'organisation rêvée a été, de concession en modification, entièrement tronquée. On s'est borné uniquement à compléter le programme de l'Académie par quelques cours appliqués subordonnés !

Voilà donc à quoi se résument les événements artistiques principaux de la dernière période décennale!

---

(1) *Compte rendu analytique*, année 1883, p. 291.

II

Analyse du programme officiel. — Il ne concerne que l'enseignement élémentaire et moyen. — Quels sont les éléments dont on dispose pour l'enseignement artistique supérieur? — Programme de l'Institut supérieur des beaux-arts d'Anvers.

En jetant un coup d'œil sur le programme officiel de l'enseignement élémentaire et moyen dans nos académies, on remarque qu'il est le fruit de longues et sérieuses études fortifiées par l'expérience. Pour être admis dans une académie ou dans une école de dessin, l'élève doit savoir lire et écrire convenablement et connaître les quatre règles fondamentales de l'arithmétique.

Le programme même comporte un *enseignement élémentaire* divisé en trois degrés, et un *enseignement moyen* réparti en un quatrième ou en un cinquième degré pour chacune des trois grandes sections des études : peinture, sculpture et architecture.

L'enseignement élémentaire, commun à tous les élèves, a pour mission d'exercer l'œil et d'assouplir la main par le dessin à main libre et le dessin linéaire aux instruments. Il donne aussi à l'élève les éléments généraux des projections et de la perspective. Ces notions, qui font partie du pre-

mier degré, conduisent au second, dans lequel l'élève aborde successivement tous les principes généraux du dessin d'après le relief : solides, fragments d'architecture, ornements, fragments de têtes et masques. Dans le troisième degré, on continue le dessin ombré d'ornements de différents styles, mais on poursuit l'étude du relief jusqu'au dessin de bustes, et l'on complète ces connaissances par certains cours scientifiques ou théoriques, tels que la nomenclature architecturale, l'anatomie et les proportions.

Arrivé à ce point, le programme partage les élèves en deux catégories distinctes : la première (quatrième degré) conduit les jeunes gens qui font preuve d'aptitudes particulières, à la pratique d'une des spécialités de l'art : architecture, sculpture ou peinture; la seconde, au contraire, découvre le vaste domaine des applications aux différents métiers (cinquième degré) qui en relèvent.

Telles sont les grandes divisions du programme officiel des études pour l'enseignement élémentaire et moyen.

Pour les études supérieures, il n'existe aucun plan officiel. C'est un point dont le Conseil de perfectionnement n'a jamais eu à s'occuper, et les quelques académies qui abordent ce degré s'inspirent, pour en établir la succession des matières, des diverses tentatives réalisées à l'étranger — tout en tenant compte des exigences locales, du mérite des professeurs, de l'aptitude des élèves, etc

Cependant, s'il est vrai que presque toutes nos écoles puissent borner leur mission au cadre moyen des études, il n'est pas moins évident que les grandes villes auraient avantage à avoir un programme méthodique pour l'ensei-

gnement supérieur. Le programme élaboré pour l'Académie royale réorganisée d'Anvers, pourrait servir d'exemple Bien que ce document ne soit réalisé que très imparfaitement à l'Institut des beaux-arts de cette ville, il présente cependant de sérieux éléments qui répondent à toutes les exigences et qu'il serait facile d'approprier aux exigences locales de toutes les grandes villes du pays.

Jetons donc un coup d'œil sur ce programme, dont nous donnons le tableau à la suite de ces lignes.

En abordant l'enseignement supérieur, tous les élèves sans distinction commencent par se fortifier dans la pratique du dessin. C'est le pivot autour duquel tournent toutes les manifestations de l'art, et ainsi s'expliquent les « cours communs » aux élèves de toutes les sections, mais à des degrés divers, selon leur spécialité : dessin d'après la figure antique ou d'après le modèle vivant, anatomie, etc.

Viennent ensuite les sections spéciales de peinture, de sculpture et d'architecture, avec leurs études pratiques, théoriques, littéraires et scientifiques particulières. Le jeune peintre, par exemple, dessine d'après le modèle vivant, étudie la composition, l'expression, les divers matériaux et procédés techniques de la peinture, et, suivant qu'il se destine à la peinture d'histoire, au paysage ou à la peinture d'animaux, chacun de ces éléments l'arrête plus ou moins longtemps. Le jeune sculpteur, de son côté, suit une marche analogue. Quant à l'architecte, il doit chercher dans l'enseignement supérieur la force de travailler à la fois avec science et art, car dans tout architecte sérieux, il faut trouver, à côté de l'artiste sensible aux manifestations

de la beauté architectonique, l'homme de science rompu à tous les secrets de la technique de l'art de bâtir.

L'importance des cours généraux a été nettement définie dans le rapport du conseil d'administration de l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers pour l'année scolaire 1886-1887 : « Les cours oraux littéraires, tels que l'esthétique et l'histoire de l'art, ouvrent l'intelligence des élèves aux aspirations les plus hautes de la pensée humaine ; les cours scientifiques pratiques, tels que la perspective et ses applications, leur permettent de vaincre les difficultés matérielles qui escortent toute composition sérieuse ; tandis que les cours purement théoriques scientifiques — la technologie, la stabilité des matériaux, etc., — donnent au futur architecte le moyen d'unir le talent de l'artiste à la science du constructeur. Un cours d'art décoratif et monumental consolide cette éducation élevée et concourt au maintien de l'unité nécessaire entre les diverses branches du domaine des beaux-arts (1). »

Cependant, comme c'est à l'enseignement supérieur que revient le devoir de guider le jeune artiste sans arrêter l'épanouissement de son individualité naissante — but de l'enseignement tout entier — ces cours généraux sont couronnés par une série de travaux dans des ateliers libres que l'élève choisit lui-même, suivant qu'il est porté à écouter de préférence les conseils de tel ou tel maître, ou à pratiquer telle ou telle spécialité.

---

(1) Académie royale des beaux-arts d'Anvers. — Année académique 1886-1887. — *Rapport annuel*, p. 22.

ACADÉMIE DES BEAUX-ARTS.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

Plan-type formulé par la Commission chargée de préparer la réorganisation de l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers.

COURS COMMUNS AUX ÉLÈVES DE TOUTES LES SECTIONS A DES DEGRÉS DIVERS, SELON LEUR SPÉCIALITÉ.

DESSIN.

Cours pratiques.

1° Études alternatives d'après la figure antique et d'après le modèle vivant, comprenant des études en pied de grandeur naturelle;

2° Figures drapées et types historiques au point de vue du style et du caractère.

Cours théoriques et pratiques.

3° Anatomie et anthropologie;

4° Perspective.

N. B. Les n°s 2 et 3 sont facultatifs pour les élèves de la section d'architecture.

SECTION DE PEINTURE.

Cours pratiques.

1° Peinture, d'après le modèle vivant, comprenant des études de grandeur naturelle;

2° Composition et expression;

3° Peinture d'animaux;

4° Peinture de paysages.

Cours théoriques et pratiques.

5° Étude analytique, avec quelques applications pratiques, des chefs-d'œuvre de tous les genres des anciens maîtres de l'école flamande;

6° Étude des couleurs complémentaires et des lois du contraste simultané des couleurs. Étude des divers matériaux et procédés techniques de la peinture.

SECTION DE SCULPTURE.

Cours pratiques.

1° Modelage d'après la figure antique et d'après le modèle vivant alternativement;
2° Études de haut et de bas-relief;
3° Composition et expression;
4° Étude analytique des chefs-d'œuvre de l'ancienne école flamande.

Cours théoriques.

5° Études des divers matériaux et procédés techniques de la sculpture.

SECTION D'ARCHITECTURE.

Cours pratiques.

1° Études raisonnées comparatives des divers styles d'architecture depuis l'antiquité jusqu'aux temps modernes, considérés dans leurs dispositions générales et leurs détails, en plan, élévation et coupe;
2° Études de détails et d'ensemble relevés sur les monuments les plus remarquables du pays;
3° Études de compositions monumentales et d'édifices publics et privés, de destinations, d'époques et de styles divers.

Cours théoriques.

4° Théorie de la composition architecturale; étude générale de l'ensemble et des parties, tant sous le rapport de la forme que de la construction;
5° Technologie ou étude des divers matériaux de construction et procédés techniques de l'art de bâtir;
6° Trigonométrie et logarithmes. Géométrie descriptive. Construction et stabilité;
7° Physique appliquée. Chimie et mécanique;
8° Législation du bâtiment, la propriété, les servitudes. contrats, mandats, expropriation.

COURS COMMUNS AUX SECTIONS DE PEINTURE, DE SCULPTURE ET D'ARCHITECTURE.

Enseignement théorique et pratique.

1° Art décoratif et monumental. Étude analytique et comparative des divers styles au point de vue du caractère artistique, ainsi que des matériaux employés, des procédés et des effets produits ;

2° Compositions. Rôle de l'architecture, de la sculpture et de la peinture dans l'ensemble décoratif.

COURS COMMUNS A TOUTES LES SECTIONS.

1° Résumé de l'histoire des arts du dessin. Esthétique générale. Esthétique spéciale des arts du dessin : architecture, sculpture et peinture ;

2° Histoire générale des civilisations ;

3° Littérature générale. — Principaux poèmes. — Mythologie classique et mythologie des peuples du Nord.

ATELIERS LIBRES ANNEXÉS A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

A. — *Peinture.*

Peinture de figures.
Peinture d'animaux.
Peinture de paysages.

B. — *Sculpture.*

Deux ateliers.

C. — *Architecture.*

Deux ateliers.

III

Desiderata et progrès à réaliser dans l'enseignement de l'architecture. — Réformes concernant l'enseignement de la peinture et de la sculpture. — Observations concernant le dessin de mémoire, le dessin d'après l'antique et le dessin d'après le modèle vivant. — Nécessité des études en plein air. — Faiblesse des cours d'anatomie. — Opportunité de créer certains cours nouveaux. — Faiblesse des cours d'esthétique et d'histoire de l'art. — Pauvreté des cours scientifiques. — Urgence de développer l'enseignement des arts décoratifs. — Incapacité de certains professeurs. — Faut-il créer un enseignement normal?

Les programmes officiels répondent-ils aux exigences modernes? Abstraction faite de quelques détails sans importance capitale, mais qui, dans la pratique, doivent cependant attirer notre attention; nous pouvons répondre affirmativement à cette question préliminaire.

Le plan d'études pour l'enseignement élémentaire et moyen donne satisfaction à tous les besoins. Il est simple et très méthodique. La partie élémentaire (1er, 2e et 3e degré) donne à l'élève les éléments généraux du langage de la forme. La partie moyenne développe largement ces con-

naissances et découvre de vastes horizons pour les multiples applications aux métiers qui relèvent de l'architecture, de la sculpture et de la peinture.

Ce programme, sévèrement limité au strict nécessaire et très large dans toutes ses grandes lignes, se plie, avec complaisance, aux diverses exigences locales. Les villes qui vivent d'une industrie artistique quelconque, n'auront donc aucune difficulté à introduire dans son cadre le principe de l'enseignement nécessaire.

En réalité, le mérite principal du programme préconisé par le gouvernement, est de consacrer le triomphe du dessin d'après le relief et de proclamer la faiblesse du système copie. Ce plan a cependant d'autres titres. Il établit l'unité de l'art, et cela dès le premier enseignement; fait ressortir la fécondité de son union avec la science et démontre, enfin, la nécessité de perfectionner les industries artistiques par la noblesse du grand art.

Un des avantages principaux de ce programme est encore de prouver l'utilité, pour tous les élèves, d'étudier certaines branches générales. C'est l'oubli de cette considération qui a provoqué la décadence dont souffre l'art. Citons simplement le dessin d'après le relief. Combien d'architectes ont cru pouvoir s'en passer! Hélas! ils sont nombreux les chevaliers du tire-ligne incapables de dessiner le moindre ornement et encore moins la plus simple figure.

Le programme impose également le dessin aux sculpteurs, qui manifestent aussi une funeste tendance à le négliger, Ils ignorent que la forme en relief est subordonnée dans sa beauté, aux contours, c'est-à-dire aux lignes qu'elle accuse.

Certains bas-reliefs traduisent plutôt le sentiment de la forme esthétique que celui de la forme plastique en relief. D'autre part, combien de lauréats du grand concours de sculpture dit de Rome, n'ont pas profité de leurs voyages, faute d'avoir su dessiner ou esquisser convenablement?

Cependant, toute médaille a son revers. Le programme élémentaire et moyen de nos académies nourrit quelques faiblesses qui se manifestent surtout dans l'enseignement de l'architecture. Ainsi, la première division des études moyennes développe, dans le quatrième degré, une série de cours pratiques dont la succession n'est peut-être pas très logique. Ces exercices ont pour but de donner au futur architecte tous les éléments du *trait architectural,* moulures, ordres, etc., et commencent par la pratique du lavis à laquelle succède d'abord le tracé des moulures, et ensuite le dessin par projections des ordres d'architecture. Or, cette marche néglige le tracé géométrique des ombres, la perspective et le dessin d'après le relief.

D'autre part, l'enseignement général de l'architecture, est loin de produire, dans la grande majorité de nos académies, les résultats qu'on serait en droit d'en attendre. En général, les études moyennes ne sont pas assez pratiques, tandis que, dans l'enseignement supérieur, on sacrifie tout à l'habilité du dessin au tire-ligne. Notons encore que, dans certaines écoles, l'étude des ordres d'architecture absorbe un temps absolument trop long.

Tout en respectant l'esprit du programme actuel, on pourrait donc, nous semble-t-il, dresser un plan plus logique

ENSEIGNEMENT MOYEN DE L'ARCHITECTURE.

PROGRAMME-TYPE.

ENSEIGNEMENT PRATIQUE.	ENSEIGNEMENT THÉORIQUE.	ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE.
DESSIN ARCHITECTURAL. A. *Étude des ordres.* (Une année d'études.) 1° Dessin d'épures de géométrie descriptive; 2° Tracé géométrique des ombres (principes); 3° Pratique du lavis; 4° Théorie et tracé des moulures; 5° Dessin orthogonal, d'après le relief, des ombres d'architecture; 6° Assemblage des ordres ; 7° Exercices d'après le relief, et dessin de mémoire.	Géométrie descriptive. Physique appliquée aux constructions. Chimie appliquée aux constructions	Histoire et théorie des ordres d'architecture.
B. *Application des ordres.* (Une année d'études.) 1° Ordres d'architecture dessinés : *A*. En projections obliques; *B*. Orthogonalement ou obliquement, mais avec l'indication de la projection des ombres; C. En perspective; 2° Eléments simples de composition; 3° Exercices d'après le relief, et dessin de mémoire.	Continuation des cours précédents. Hygiène.	Histoire générale. Théorie des arts du dessin et histoire de l'ornement.
C. *Applications de la construction aux métiers qui relèvent de l'architecture.* (Deux années d'études.) 1° Maçonnerie. — Fondations, murs, voûtes, etc.; 2° Coupe des pierres; 3° Charpenterie. — Charpentes diverses, gîtages en bois. — Emploi du fer dans la construction; 4° Menuiserie. — Portes, fenêtres, boiseries, etc.; 5° Projets détaillés pour la construction d'habitations simples. 6° Dessin d'après le relief.	1° Technologie de tous les matériaux employés dans la construction; 2° Résistance des matériaux; 3° Cours théorique de construction; 4° Mécanique : éléments et machines; 5° Formules pour devis et cahiers des charges.	Histoire de l'art. Littérature.

et plus complet. Nous avons essayé de le faire pour l'enseignement moyen. Notre programme-type répond aux exigences de l'enseignement de l'architecture pour l'architecte proprement dit, pour l'entrepreneur et pour l'ouvrier — qui pratique un métier quelconque relevant de l'art de bâtir.

Les études seraient pratiques, théoriques ou scientifiques et littéraires ou historiques. De là trois divisions qui se fortifient réciproquement. Chacune de ces divisions comprendrait trois parties. La première s'occuperait spécialement de l'étude générale des ordres d'architecture, que l'élève n'aborderait toutefois qu'après avoir été mis en possession des éléments graphiques nécessaires par le dessin d'épures de géométrie descriptive, le tracé géométrique des ombres, la pratique du lavis et le tracé des moulures. La seconde enseignerait l'application des ordres et l'élève les dessinerait, non pas orthogonalement comme dans la première partie du cours, mais en projections obliques, puis orthogonalement ou obliquement, mais avec l'indication des ombres projectives, et, enfin, en perspective.

Pour couronner cette partie des études et préparer les jeunes gens au travail de la composition monumentale, on aborderait l'analyse de la transformation des ordres à travers les styles et on examinerait les formes modernes qui répondent le mieux aux exigences de l'époque.

Ces divers exercices ont trop de rapport entre eux pour que l'on n'en fasse pas un ensemble. Enfin, la troisième partie des études pratiques, étudie la construction,

c'est-à-dire la menuiserie, la charpenterie, la maçonnerie et la coupe des pierres.

On couronnerait cette partie de l'enseignement par quelques travaux de compositions simples, avec détails de construction, dessinés à grande échelle.

Ces cours seraient complétés par des exercices de dessin d'après le relief et de dessin de mémoire dans lesquels l'élève mettrait en pratique les connaissances acquises dans l'enseignement élémentaire Ils seraient encore fortifiés par des considérations théoriques sur la physique et la chimie appliquées aux constructions, la technologie des divers matériaux constructifs et leur résistance, la mécanique ou machinerie des constructions, et par des données, sommaires mais suffisantes, sur la manière de dresser un devis ou de rédiger un cahier des charges. Des cours d'histoire générale, d'histoire et théorie des ordres d'architecture, de théorie des arts du dessin, d'histoire de l'art et de littérature, viendraient enfin couronner tout cet enseignement moyen.

Autre point. — Dans l'enseignement de l'architecture, la question des modèles est très importante, car, en général, il faut combattre la routine. Nous voudrions, autant que possible, supprimer tout modèle graphique, soit dans le dessin des ordres, soit dans les épures de construction. Or, cette nécessité est complètement négligée.

Dans presque toutes nos académies, les mêmes vices existent mais se manifestent à des degrés différents. Ici, disions-nous dans la brochure où nous avons analysé la *Valeur et les tendances de l'enseignement de l'architecture en Bel-*

gique(1), ici, ces vices se cachent habilement sous des apparences trompeuses ou des attraits perfides ; là, ils s'étalent franchement. Le principal de ces défauts, le plus mauvais, le plus dangereux, c'est le Vignole qui, positivement, assomme les jeunes gens. L'étude graphique des ordres romains remplit, dans l'enseignement de l'architecture, le rôle du chiendent dans un potager mal soigné ; il envahit tout. L'élève copie machinalement le modèle au trait qui se trouve devant lui. Il commence par les détails d'architecture, passe aux ensembles, et enfin à la superposition des ordres. Après trois ou quatre années de ce travail édifiant, il est encore capable de confondre la projection horizontale d'un chapiteau corinthien avec le dessin de n'importe quoi, ou de croire que l'abaque dorique est une tablette circulaire, et non pas carrée ! En revanche, il a appris à manier le tire-ligne avec habileté et sait tracer des traits fins, corrects, serrés comme ceux d'une belle gravure. C'est d'ailleurs à peu près tout ce qu'il gagne à cette longue pratique. Des proportions, de l'harmonie et de la symétrie des lignes, de l'élégance des contours, de la logique de la forme des différentes moulures, des motifs qui font qu'un membre d'architecture est bien construit, bien appareillé, il ne reçoit pas la moindre notion.

Dans certaines écoles, on a basé l'enseignement des ordres sur un système qui rejette la mesure proportionnelle généralement admise, le module, pour adopter une combinaison

---

(1) Edmond Louis, *loc. cit.*, p. 27 et 28.

d'unités de mesures métriques. Le module fait alors place au double décimètre. Quelle est la valeur de cette méthode? Il nous semble qu'elle n'inspire à l'élève ni la beauté des proportions, ni l'élégante harmonie des ordonnances classiques. Tous ces chiffres, toutes ces mesures qui s'expriment à grand renfort de nombres, ne disent absolument rien à l'esprit. Que nous importe de savoir que les fûts des colonnes toscane, dorique, ionique et corinthienne ont respectivement, au tiers de la hauteur, 550, 500, 450 et 400 millimètres, puisque ces mesures abstraites ne donnent aucune idée du rapport qui existe entre ces diamètres et la hauteur totale des colonnes. Analysez un ordre classique quelconque, coté d'après le système métrique, et vous ne trouverez partout que de grands nombres, des 550, des 400, des 180, etc., etc. Tout cela n'est pas intuitif et ne donne à l'élève ni la notion de l'harmonie des proportions relatives ou générales, ni la clef de leur composition, enfin ne force qu'à s'initier rapidement aux ficelles routinières de la marche de l'enseignement, sans développer ses facultés esthétiques.

Nous voudrions qu'on pût inculquer d'une autre manière les principes initiaux, constitutifs et invariables des proportions; principes qui guidèrent les architectes grecs et gothiques, sans affaiblir en rien la manifestation de leur génie personnel ou de leur individualité. Tous les beaux édifices de la Grèce, sont soumis aux mêmes lois; ils sont nombreux, et cependant pas deux ne sont identiques. Pour le Grec, le module n'était qu'une mesure proportionnelle, une division de la hauteur totale de l'édifice, une sorte de

moyenne, ou, plus justement, un « canon » type, dans les limites duquel l'artiste conservait toute liberté de composition. Selon nous, il faut donc initier l'élève au rapport des nombres et des formes, et non pas lui faire apprendre, de mémoire, le mécanisme de ces nombres. Il doit apprécier la valeur des angles et des dimensions, non en bourrant son esprit de chiffres, mais en cultivant le développement du sens esthétique.

Il importe de supprimer radicalement tout modèle graphique pour le remplacer par des modèles en relief, des objets en nature construits et combinés de manière à pouvoir être démontés. Cette méthode seule est intuitive, car elle donne la notion matérielle de la construction des ordres, explique l'agencement des parties, provoque le raisonnement, épure le goût, soutient l'attention et l'observation.

Déjà en 1868, les membres du Congrès de l'enseignement des arts du dessin avaient d'ailleurs formulé ces principes. Or, ce Congrès comptait dans son sein les architectes les plus éminents du pays : MM. Beyaert, De Curte, De Man, Pauli, etc., et voici comment s'exprime le rapporteur, M. Rousseau, dans le résumé des idées énoncées au sujet de la question dont il s'agit : « Il semble oiseux de faire ressortir l'utilité des modèles en relief; nous avons démontré suffisamment le danger des modèles graphiques, qui portent les commençants aux copies serviles en les dispensant de l'effort du raisonnement et de l'interprétation. Quant à l'avantage de pouvoir les décomposer, qui ne sait la difficulté de faire comprendre aux classes élémen-

taires certaines formes complexes, telles que celle d'un chapiteau corinthien? Les modèles que nous proposons permettront à l'élève de voir les ordres et leurs divers éléments sur toutes leurs faces; il en comprendra l'ajustement et la construction (1). »

Si l'on nous demande maintenant quelle marche il faut suivre dans l'étude même des ordres d'après le relief, nous répondrons que, dans ce nouveau domaine, il importe encore de se frayer une voie nouvelle. Au lieu de copier le Vignole, prenons l'art à sa source pure et étudions d'abord les éléments de la première école-mère, la Grèce, et ensuite, seulement, nous pourrons aborder l'analyse des transformations qu'ils subirent en passant par l'imagination — du reste peu artistique — des Romains, et en traversant l'époque, fantaisiste mais originale, de la Renaissance. On apprécierait ainsi tous les défauts des ordres classiques romains et toutes les qualités des formes grecques pures. Pour l'étude du style gothique — seconde école-mère — on suivrait la même marche évolutive.

Ce plan est logique. Il s'agit de réagir contre la faiblesse générale de l'enseignement de l'architecture. « Quelles sont les causes qui ont provoqué la fâcheuse décadence dont l'art architectural, durant le XIXe siècle, nous a présenté et nous présente encore le triste spectacle? En grande partie, l'absence du culte de la logique et de la raison. Que fait-on, en général? On se base sur des principes surannés qui, de

(1) *Congrès de l'enseignement des arts du dessin, 1868.* Rapport du jury des récompenses, p. 386.

nos jours, ne peuvent trouver une application sérieuse. C'est précisément le maintien absolu de ces principes faux qui caractérise le mauvais côté de ce que l'on est convenu d'appeler l'enseignement académique. Enfin, faut-il le dire aussi, nos architectes ne sont pas suffisamment instruits, et leur bagage scientifique, loin d'être à la hauteur des plus récents progrès, ne se borne trop souvent qu'à des idées superficielles sur la pratique de leur art. Ce résultat est la conséquence fatale mais inévitable d'une mauvaise éducation première. Dans nos écoles d'architecture, il n'y a réellement que la partie graphique qui reçoive un développement sérieux. Or, on sait ce qu'elle vaut. Quant à la théorie, à l'esthétique et même à la pratique matérielle, elles n'ont pas l'importance que leur nature comporte. En d'autres termes, dans nos académies, les futurs architectes deviennent, tout au plus, dessinateurs, chevaliers du tire-ligne, mais, au sortir de l'école, ils ne sont pas à même de construire, dans toutes les règles, une simple habitation, à moins, naturellement, qu'ils n'aient complété leur instruction académique dans un autre milieu — chez un patron, par exemple (1). »

A vrai dire, l'erreur dans laquelle on verse le plus souvent provient de ce qu'on néglige de tenir compte de la transformation profonde qui, depuis le moyen âge, s'est opérée dans la pratique de l'architecture. Jadis, la conception du monument avait lieu sur le chantier même, à me-

---

(1) EDMOND LOUIS, *La Valeur et les tendances de l'enseignement de l'architecture en Belgique*, p. 51. Bruxelles, 1883.

sure que la construction avançait. Le « maître de l'œuvre », très habile et toujours d'un certain âge, surveillait lui-même les travaux. Pour se guider dans cette délicate besogne, il n'avait recours qu'à son expérience, car tous les projets, ce que nous nommons aujourd'hui les « plans d'architecture », étaient très accessoires. Il serait même édifiant de rechercher combien nos vastes cathédrales gothiques ont usé peu de papier en comparaison des petits édifices modernes!

Naguère, l'architecte ne quittait pas le chantier; aujourd'hui, il ne quitte plus l'atelier. Que résulte-t-il de cette situation nouvelle? Des conséquences sérieuses pour l'étude de l'architecture. D'abord, au chantier, on n'exécute plus que des travaux accessoires. Les matériaux qui doivent entrer dans un édifice viennent, presque toujours, entièrement préparés de la carrière de provenance. Les devoirs de l'architecte se sont donc modifiés. Il doit maintenant envoyer au maître de carrière tous les dessins nécessaires à la coupe des pierres dont il aura besoin, et ces dessins, loin d'être pittoresques, doivent être, au contraire, projectifs, très précis et complets. Ce sont de véritables épures destinées au carrier ou au tailleur de pierres.

De là la nécessité de conduire l'élève à la connaissance de toutes les difficultés de ce genre de dessin. L'enseignement doit conduire à la pratique : c'est le but principal de sa mission. Or, très souvent aujourd'hui, les connaissances positives, qui sont l'âme de la construction, sont reléguées au second plan pour faire place à des études fantaisistes de

« grande composition monumentale », d'une exécution impossible.

Certes, la science doit fortifier l'art; mais, en architecture, l'architectonique, c'est-à-dire le beau dans l'art de bâtir, ne doit pas conduire à la construction, mais la construction à l'architectonique. A quoi bon forcer l'élève à composer d'immenses palais babyloniens, s'il n'est même pas capable de construire une grange? Et c'est ce qui arrive tous les jours.

Lorsque le jeune architecte aura été bien initié aux difficultés pratiques et scientifiques de son art, il comprendra sans peine que les formes de l'architecture doivent traduire fidèlement les nécessités de la construction. Et, ce jour-là, il sera vraiment artiste, sans avoir appris à concevoir d'irréalisables sujets de composition qui prennent un temps précieux dans l'oubli de toute étude pratique.

Que l'architecte apprenne donc à dessiner d'après le relief et qu'il étudie aussi, d'une part, la science de son art, et, d'autre part, l'art de son métier.

Au lieu de demander aux concurrents pour le prix de Rome l'élucubration folle d'une grande image composée à force de veilles et de travail irréfléchi; qu'on lui présente simplement la photographie d'un beau monument public moderne ou ancien, et qu'on lui demande d'exécuter tous les plans ou dessins qui seraient nécessaires à l'exécution de cet édifice.

Le vainqueur dans ce travail pourra avoir confiance dans l'avenir, et certes, il sera digne d'être proclamé lauréat, parce qu'il possédera les connaissances à la fois pratiques

et artistiques nécessaires pour profiter d'un grand voyage à l'étranger.

Tel est le résultat pratique que l'on devrait s'efforcer d'obtenir dans l'enseignement de l'architecture.

L'université produit des médecins, des avocats, des ingénieurs; mais l'académie ne produit pas des architectes capables de pratiquer leur art! Voilà le fait.

Après l'architecture, passons à la peinture et à la sculpture. L'enseignement de ces deux branches échappe-t-il à la critique impartiale? Dans ce domaine, nous pourrions développer bien des considérations que nous avons déjà abordées en partie ou que nous rencontrerons encore dans la suite de cet ouvrage. Les unes concernent la fausse interprétation de certaines matières du programme officiel, et les autres portent, plus spécialement, sur l'esprit antiscientifique qui affaiblit l'enseignement.

Les *études d'après le modèle vivant,* notamment, sont loin d'avoir, dans toutes nos académies, le caractère et l'importance nécessaires. En général, elles se bornent trop à la production de ce que l'on appelle vulgairement une « académie », c'est-à-dire au dessin d'après un homme nu, éclairé toujours, dans le même local, par la même lumière et soumis, invariablement, à la torture d'une pose plus ou moins classique.

Cet enseignement, bon en principe, devient cependant mauvais par l'abus, et, dans tous les cas, il est incomplet. Les jeunes peintres, aussi bien que les jeunes sculpteurs, devraient toujours étudier alternativement le modèle vivant et les chefs-d'œuvre de la sculpture grecque. Ils ne per-

draient pas ainsi le sentiment des belles formes physiques que le modèle vivant, malgré toute sa beauté possible, mais très rare, n'est pas en état de leur inspirer. Au reste, les principes de l'esthétique expérimentale exigent un parallèle sérieux entre le beau idéal, tel que les Grecs l'ont réalisé, et entre l'expression relative du beau dans la nature humaine.

Notons encore que l'on ne saurait trop conseiller aux professeurs de donner au modèle vivant des poses naturelles. Ces modèles sont ordinairement de solides débardeurs, quelquefois de jeunes Italiens et souvent des vieillards qui font, neuf fois sur dix, très grotesque mine lorsqu'on les soumet à une pose dite et supposée classique. Il faut varier autant que possible les modèles et leur donner des attitudes capables de faire valoir les particularités de caractère, d'expression et d'anatomie qui les distinguent.

Un autre exercice, généralement négligé, est l'étude des figures vivantes drapées. Rien ne conduit cependant mieux le jeune artiste à s'assurer les qualités qui, un jour, devront lui servir puissamment dans la composition. Il n'est guère facile de donner du naturel à un pli ; il est encore plus difficile de lui donner du style.

D'autre part, on a tort de borner trop étroitement l'étude des chefs-d'œuvre de la sculpture antique aux statues ou aux bas-reliefs de la Grèce et de la belle époque gréco-romaine. Il est indispensable d'étudier les différents styles à l'aide des chefs-d'œuvre des différents maîtres. L'antiquité, le Moyen Age et la Renaissance, ont eu chacun un esprit esthétique particulier, dont le souffle repose sur un méca-

nisme que le jeune artiste doit connaître. Ces trois phases de l'art ont laissé des productions d'un ordre différent, traduisant fidèlement le sentiment particulier d'une époque et le caractère spécial d'une civilisation. Les anciens ont divinisé les formes humaines; les dieux de la Grèce sont des hommes d'une beauté parfaite, idéale même, mais cependant saisissante de vérité, de vigueur et d'expression noble. Le Moyen Age a interprété la forme humaine avec des sentiments bien opposés. Ici l'expression morale, fleur d'une religion vouée à la lutte, au sacrifice, au mysticisme, l'emporte sur l'expression physique matérielle. L'antiquité grecque, c'est le triomphe de la beauté physique sur les sentiments de l'âme. Le Moyen Age, au contraire, écrase la matière pour épanouir la supériorité de l'âme. Et plus tard la Renaissance, tout en s'inspirant de l'antiquité, nous donne des œuvres qui traduisent mieux l'individualité de l'artiste et s'expriment par des formes d'une opulence et d'une noblesse de style admirables.

Ce magique enseignement du passé doit être donné à tous les jeunes artistes. Connaissant ce que l'on a fait, ils auront notion de leur mission sociale et s'efforceront d'imprimer à leurs œuvres le reflet des exigences modernes dans lesquelles pointent à la fois cet idéal vivant de la beauté physique grecque, cet amour de l'expression des grands sentiments moraux du Moyen Age et cette noblesse magistrale de la forme individuelle caractéristique aux grands maîtres de la Renaissance.

Deux mots résument ces tendances : la nature et la tradition. Sans la nature, la tradition conduit à la convention;

sans la tradition, le culte de la nature ne parvient à produire que des œuvres sans noblesse ou sans style.

Notons ici un autre point d'une certaine importance. En général, les études du dessin, d'après l'antique, se font dans la grandeur dite *académique,* c'est-à-dire moyenne ; mais on devrait aussi reproduire le modèle dans ses proportions exactes. C'est un travail qui force l'élève à aborder toutes les difficultés de l'étude de la forme et l'empêche de se contenter d'un à peu près. Remarquons encore que le *dessin de mémoire,* qui développe au plus haut degré la faculté d'observation et l'intelligence des images, n'est pas assez cultivé dans nos académies. Dans plusieurs écoles, on n'en tient même aucun compte, et ailleurs, on ne le pratique que dans l'enseignement élémentaire.

Autre observation encore. — On néglige souvent l'étude du plein air dans l'enseignement académique. Les jeunes paysagistes, marinistes et peintres d'animaux, devraient surtout prendre la nature pour atelier. Aujourd'hui, c'est par exception qu'ils sortent du local que l'académie met à leur disposition. Plus tard, lorsque l'élève est devenu artiste, il conserve les habitudes prises et ne manque pas d'imprimer à son art un aspect conventionnel. Combien de paysages n'ont-ils pas été peints devant l'horizon limité par les quatre murs d'un atelier ! Que d'effets de neige ont été brossés en été ! Et ainsi de suite.

De leur côté, les peintres d'animaux auraient en outre tout avantage à étudier plus sérieusement l'anatomie du cheval, de la vache, du mouton, du chien, etc. C'est un cours à créer. Rien n'existe à cet égard, et cependant l'im-

portance de cet enseignement n'échappe à personne. Une étude complète des attitudes propres à chaque animal aurait aussi sa place marquée dans un programme logique et complet. Aujourd'hui que la photographie a réalisé de si grands progrès, cette étude ne saurait plus présenter aucune difficulté. Combien de peintres ignorent que le cheval est forcé de plier un genou pour brouter à son aise! Combien d'artistes n'ont jamais rendu exactement l'allure du cheval dans le pas, le galop, le trot ou l'amble? Et combien n'ont pas confondu, dans une même attitude, les mouvements les plus opposés?

Cependant si l'étude de l'anatomie de certains animaux est entièrement oubliée dans nos académies, celle de l'anatomie du corps humain est loin d'y recevoir la portée que sa nature comporte. « Cet enseignement, disions-nous dans notre Rapport de 1874, au lieu de se borner à apprendre aux élèves les noms et la disposition des couches internes et supérieures des muscles, comme on le fait généralement, devrait être plus approfondi et comprendre, à côté des notions théoriques, des applications plus spécialement artistiques.

« On poursuivrait cette étude jusqu'à l'observation du jeu de la pantomime et du geste chez les individus de différents âges, sexes, types et races, pour aboutir naturellement à l'étude, si intéressante et si utile, de l'anthropologie artistique.

« La physiologie enseignerait ensuite quels moyens la nature emploie pour déterminer les mouvements du corps humain, et de quelle façon la conspiration des membres en

lutte avec la résistance mécanique de son organisme en modifie les formes extérieures. Enfin, la psychologie démontrerait que la manière d'être des individus, leurs facultés intellectuelles, la disposition de leur âme, leurs sentiments, leurs passions peuvent être rendus dans les représentations artistiques, avec vérité, par l'indication du geste et l'expression de la physionomie, grâce à la juste observation des caractères.

« L'étude comparative, sur la nature et sur les statues antiques, des formes anatomiques et de leurs proportions, fournirait des points de repère pour établir, au point de vue de l'art, les rapports du beau et du vrai dans le corps humain (1). »

Dans le domaine particulier de l'enseignement de la sculpture, plusieurs réformes devraient également être faites. D'abord les sculpteurs ne dessinent pas assez ; ensuite, ils ont une forte tendance à négliger les études scientifiques ou littéraires. D'autre part, le programme de nos académies ne comporte pas la pratique de la mise au point, vivement recommandée cependant par tous les grands sculpteurs, et notamment par M. Eugène Guillaume, ancien directeur de l'Ecole des beaux-arts de Paris (2). On oublie que dans l'application, ce travail spécial procure d'honorables moyens d'existence aux praticiens.

---

(1) Ministère de l'intérieur. — *Enseignement des arts du dessin.* — Rapport des délégués, p. 135. Bruxelles, 1874.

(2) EUG. GUILLAUME, *Idée générale d'un enseignement élémentaire des beaux-arts appliqués à l'industrie,* p. 27.

Un autre exercice constituerait encore un excellent acheminement vers la composition. Il s'agit de faire modeler des esquisses d'après des gravures ou des photographies pour l'étude du bas-relief. On pourrait compléter ce travail en groupant, avec art, une série de statues, de statuettes ou de bustes en plâtre, et en invitant l'élève à interpréter ces éléments en bas-relief. Rien ne saurait mieux inspirer au jeune artiste « l'entente des plans » — cette connaissance importante généralement ignorée. Rien ne peut, d'autre part, lui donner, au même degré, l'intuition des véritables principes qui doivent dominer dans le bas-relief. Souvent, par exemple, on oublie que la perspective ne doit y apparaître que très exceptionnellement, parce qu'il part d'une imitation réelle et non apparente des objets. « Le dessin qui convient au bas-relief, a dit M. Guillaume, est, dans son essence, purement géométral (1). »

Mais abordons un champ plus vaste. — Les cours littéraires, esthétiques, théoriques ou scientifiques, qui s'adressent à toutes les sections de l'enseignement, sont loin également de recevoir un développement suffisant dans la grande majorité de nos académies.

Les cours de littérature devraient être généralisés autant que possible dans toutes les grandes écoles d'art. Ecoutons, à cet égard, l'opinion d'un critique autorisé, Gustave Planche : « Il n'est pas douteux, dit-il dans ses *Portraits d'artistes,* que l'absence de culture littéraire n'exerce une

---

(1) GUILLAUME, *loc. cit.*, p 30.

influence très fâcheuse sur les études et sur les ouvrages des peintres et des statuaires; ou bien ils ne savent absolument rien touchant le sujet qu'ils ont à traiter, et quelquefois c'est pour eux la meilleure des conditions, car, dans ce cas, ils consultent ceux qui savent; ou bien ils ont dans leur mémoire quelques notions incomplètes et confuses qui ne servent qu'à les égarer (1). »

L'enseignement de la littérature devrait être conçu de manière à inspirer aux jeunes gens l'amour des lectures sérieuses. Il ne s'agit pas de montrer les difficultés de la rhétorique, mais simplement de meubler et d'enrichir la mémoire pour stimuler l'imagination et faire germer le goût des compositions simples et grandes. Que manque-t-il, en général, à nos jeunes artistes? L'élévation de la pensée.

Que dire maintenant du cours d'esthétique dont l'utilité est certes plus grande encore? « Une chaire d'esthétique, a dit Louis Pfau, est indispensable à une véritable académie. Beaucoup d'artistes, et les meilleurs, tout en prêchant d'exemple, ne savent pas expliquer le comment et le pourquoi; s'ils sont très aptes à éduquer le sentiment de l'élève, ils sont incapables de féconder son intelligence; car leurs meilleurs arguments se trouvent au bout de leur pinceau. Mais aujourd'hui, l'instinct ne suffit plus à la production des grandes choses. La science étend sa puissance bienfaisante de jour en jour, et nul producteur, pas

---

(1) G. PLANCHE, *Portraits d'artistes*, t. II, p. 321. Paris, 1853.

même l'artiste, ne saurait s'en passer impunément (1). »

Ce sont les logiques principes de l'esthétique expérimentale que l'on doit vulgariser dans l'enseignement académique. Nous ne cachons pas la subtilité de cette étude, mais sa nécessité est grande, et si l'on nous demandait d'esquisser la marche à suivre, nous ne pourrions nous appuyer sur les grandes lignes développées dans cet ouvrage au chapitre de l'*Esthétique expérimentale.*

Tout cours d'esthétique doit commencer par étudier la nature du mécanisme qui actionne le sentiment du beau dans l'humanité. C'est la théorie moderne des sensations esthétiques — plaques sensibles qui mettent en vibration et combinent les idées, les aptitudes, la mémoire, l'intelligence et les images. Une fois ce mécanisme cérébral démonté et expliqué en détails, le professeur devrait prouver que la réaction des sensations sur l'organisme développe les « sentiments » esthétiques. Or, le sentiment dans l'art, c'est la moitié de l'art même, car toute œuvre d'art n'est, en somme, qu'un composé de sentiment et de science.

L'esthétique expérimentale montrerait ensuite comment la « théorie des sentiments » conduit à l'intuition du beau, du vrai et du bien. Puis, elle aborderait la notion esthétique de la forme et de la couleur, en développant les considérations principales que nous avons exposées. Elle aborderait enfin les éléments généraux de l'esthétique supérieure que nous pouvons résumer aux points suivants :

(1) Louis Pfau, *Études sur l'art*, p. 308. Bruxelles, 1862.

déterminer le rôle de l'art dans la société, sa mission, son importance ; fixer ses rapports avec les mœurs, la religion, la société, la politique, l'époque, les races; analyser la philosophie complète de l'art ; jeter un coup d'œil sur les divers systèmes d'esthétique ; tracer les devoirs de l'esthétique contemporaine ; exposer les véritables qualités qui doivent dominer dans l'œuvre d'art, etc.

Au cours d'esthétique incombe aussi la nécessité de prouver que l'œuvre d'art, loin d'être un fait isolé, traduit, au contraire, le sentiment de l'artiste, les tendances de l'école à laquelle il appartient, et les poussées de l'époque dans laquelle il vit. Ce plan est large, mais il doit l'être pour répondre aux exigences modernes. L'avenir de l'art semble étroitement lié au progrès de l'enseignement de la philosophie du beau. « Il est certain, a dit Charles Blanc, que l'esthétique, science toute moderne, bien qu'elle soit née dans les méditations d'un poète antique, disciple de Socrate, servira désormais à éclairer l'enseignement des arts. Après avoir existé à l'état de pressentiment, d'intuition, dans l'âme des grands artistes passés, les principes tirés de leurs œuvres devront guider les maîtres futurs. Venue la dernière, la philosophie du beau reprendra sa place naturelle, qui est la première. Une fois trouvée aux lueurs du sentiment et de l'esprit, à travers les obscurités qui l'enveloppaient, la synthèse sera flambeau à son tour (1). »

Enfin, l'enseignement de l'histoire de l'art nous suggère

---

(1) Charles Blanc, *Grammaire des arts du dessin*, p. 712. Paris, 1867.

également certaines observations. Très souvent on borne cette étude à la nomenclature des artistes principaux des grandes époques. Le professeur prodigue les détails biographiques, mais il néglige de faire ressortir l'enchaînement des phases qui ont développé l'art depuis son origine jusqu'à nos jours. Or, ce point seul est important.

Quel intérêt direct y a-t-il pour un élève à connaître les mariages de Rubens ou à être initié aux galanteries du beau Van Dyck? Il lui importe peu de savoir si Adrien Brauwer et Josse Van Craesbeeck, ces deux compagnons en « joyeulsetés », qui peignaient si bien les scènes de cabaret, étaient eux-mêmes des ivrognes ou des débauchés !

Les hommes sont peu de chose dans la valeur d'une phase de l'histoire de l'art. Il y a eu un admirable art égyptien, magistral, imposant, sévère, et cependant on ne connaît aucun « artiste » égyptien. A l'académie, l'histoire de l'art doit se baser sur des données générales. Son étude au point de vue de l'architecture, de la sculpture et de la peinture, doit envisager le pays, la race, les mœurs, la religion, enfin l'histoire; car ces éléments seuls peuvent expliquer l'âme d'un style. L'histoire de l'art doit s'appuyer sur la filiation des races. Chaque style doit être étudié, non pas au point de vue personnel de celui qui l'explique ou l'enseigne, mais à celui de l'esprit social même qui l'a développé.

Dans plusieurs académies, on confond souvent l'histoire de l'art avec l'archéologie, qui n'entre pas dans le cadre de l'enseignement. Tout ce qui, dans l'archéologie, doit intéresser les artistes, se *fond* avec l'histoire de l'art.

Les archéologues décrivent longuement. Un simple

caillou leur donne matière à de gros volumes. Ce sont les archéologues qui, par le classement des documents, préparent le travail pour les historiens de l'art Les premiers décrivent avec minutie ; les seconds résument, généralisent. Et la synthèse est opposée à l'analyse. Or, la synthèse, c'est l'histoire de l'art, et l'analyse, c'est l'archéologie. L'archéologie artistique est la pierre enfouie dans les ténèbres, trouvée et analysée par les savants. L'histoire de l'art, c'est l'aperçu à vol d'oiseau de tous les faits démontrés par l'archéologie ; c'est l'art, enfin, qui déroule majestueusement ses phases à travers les âges, les mœurs et les races.

L'archéologue n'est pas nécessairement artiste et l'archéologie n'est pas de l'histoire de l'art ; mais elle lui donne des arguments et des documents. A vrai dire, elle n'entre pas dans le cadre de l'enseignement artistique, où l'histoire de l'art et l'étude comparée des styles ou des procédés techniques, suffisent aux exigences des études.

Cependant, à côté de ces confusions règne un mal plus grave dans la plupart de nos académies : nous voulons parler de l'esprit antiscientifique qui, trop souvent, hélas ! affaiblit l'éducation de l'artiste.

L'enseignement artistique devrait s'imposer le devoir de donner à tous les élèves l'intuition complète des éléments scientifiques, esthétiques, historiques, littéraires et théoriques indispensables à la pratique intelligente ou à la critique sérieuse de l'art. Sans les forces que ces connaissances procurent, l'enseignement académique est infailliblement condamné à la routine. L'esprit scientifique est le souffle de son essence. Il en est l'âme et le principe vital.

D'autre part, il y aurait encore beaucoup à dire à propos de la mauvaise organisation des concours. En général, ils absorbent trop de temps. Que de semaines perdues pour l'élève, longtemps privé des conseils du maître! Et d'ailleurs, ces concours présentent-ils les garanties désirables de sincérité? Nous ne le pensons pas. Dans certaines académies, que nous pourrions nommer, les jeunes gens participent plusieurs années de suite au concours de la même classe jusqu'à ce qu'ils obtiennent le premier prix! C'est une injustice.

Les concours annuels à date fixe sont illogiques. L'esprit n'est pas toujours disposé à montrer toutes les aptitudes qui le distinguent. Le meilleur élève peut ne pas avoir de la chance dans certaines circonstances.

Aux concours annuels, injustes, il faudrait substituer les concours périodiques. Aux époques qu'il juge convenables, le professeur annoncerait à ses élèves une épreuve de concours, et c'est la somme des points obtenus dans ces différents travaux qui, à la fin de l'année, fixerait le résultat définitif et la place de chaque concurrent. En suivant cette méthode, chaque jeune homme serait forcé de prouver vraiment ce qu'il sait, et jamais il ne serait pris involontairement au dépourvu. D'autres avantages distinguent d'ailleurs cette réforme : émulation plus vive, résultats plus justes, enseignement plus soutenu. Ces promesses méritent de fixer l'attention.

Nous terminerons ici la revue des desiderata du programme même de nos académies; mais il nous reste encore à critiquer vivement certaines tendances générales.

Ainsi, pourquoi perdre obstinément de vue la nécessité de développer les arts décoratifs? Pourquoi isoler les beaux-arts plastiques des industries d'art? Pourquoi, enfin, chercher à entraîner le plus grand nombre possible d'élèves dans la pratique de l'art expressif? Les jeunes artistes se croient déchus en passant de l'art à l'industrie d'art! Et cependant le domaine des arts décoratifs est aussi noble que celui de l'art pur, dont il est, du reste, inséparable dans les données monumentales. Quant à l'art appliqué à l'industrie, il s'impose par son utilité directe.

Et quelle confusion ne s'obstine-t-on pas à jeter sur ces mots : art expressif ou art pur, art décoratif, art industriel, art appliqué aux métiers, etc.!

Les programmes d'études souffrent naturellement de ces erreurs On s'imagine devoir donner satisfaction à toutes les exigences. De là des fruits bâtards ; dans les académies, un enseignement des arts appliqués incomplet ou erroné ; dans les écoles industrielles, une tendance à négliger les applications de la science pour celles de l'art.

Après avoir parlé du programme et des élèves, occupons-nous un instant des professeurs. Hélas! il faut bien le dire, ceux qui comprennent l'importance de leur mission sont rares. A quoi bon formuler d'excellents plans d'études, si l'on ne parvient pas à les faire interpréter convenablement! La valeur de toute méthode dépend de la manière dont on la comprend.

Comment remédier à cette situation? Par la fondation d'une école normale — a-t-on dit. Cette question n'est pas jeune, car, déjà en 1868, elle a été discutée au Congrès de

l'enseignement des arts du dessin. Le Conseil de perfectionnement l'a aussi mise plusieurs fois à l'ordre du jour, mais sans la résoudre. Il nous semble qu'à l'académie le diplôme ne pourrait être exigé que dans l'enseignement élémentaire et moyen. Les cours supérieurs doivent rester libres.

Certaines administrations communales ont pris l'initiative d'une solution logique. A défaut d'une école normale décernant des certificats de capacité, ou même à défaut d'une simple session annuelle d'un jury spécial institué dans le même but, elles soumettent ordinairement les nouveaux professeurs à un examen sérieux. L'enseignement demande des garanties. D'ailleurs, entre deux titulaires, le plus capable est certes celui qui est le mieux à même d'interpréter convenablement l'esprit du programme des études. On peut être excellent artiste, mais pauvre, même très médiocre professeur. Nous dirons plus : l'expérience prouve que dans les cours élémentaires et moyens, les plus habiles artistes ne sont que par exception les meilleurs professeurs. Pour enseigner avec fruit, il ne faut pas savoir beaucoup, mais peu et bien, à moins qu'il ne s'agisse de cours généraux littéraires, scientifiques ou artistiques, qui exigent des connaissances plus générales. Combien d'académies n'avons-nous pas vu s'imposer de grands sacrifices pour s'attacher, comme professeur ou comme directeur, un artiste renommé ! Luxe inutile et dangereux! Bien souvent dans ce praticien de valeur, il y avait peu d'avenir pour le progrès de l'enseignement, et neuf fois sur dix, oubliant que le professeur doit se borner à guider et à conseiller l'élève en

l'instruisant, il lui imposera de force sa manière et son jugement.

Le véritable professeur doit s'effacer devant l'individualité naissante de ses élèves ; — mais il est bien difficile d'obtenir ce résultat d'un grand artiste, enfant gâté du public, toujours hanté de l'importance de sa personnalité.

⁂

Les diverses questions que nous venons d'aborder résument les principaux desiderata dans le domaine de l'enseignement artistique.

Pour fortifier l'art et élever l'enseignement, il faut, en résumé, étendre l'éducation de l'artiste, soigner le développement intellectuel de ses facultés et favoriser la naissance de son individualité. Sans éducation, pas d'artiste.

Telle est la mission qui incombe aux académies. Tel est le résultat que la réforme de l'enseignement, élevé à la hauteur des idées modernes, permettra d'obtenir.

A l'analyse des programmes se rattachent des questions corollaires que nous devons examiner dans l'intérêt même des études. Quelles sont les critiques principales que l'on a soulevées contre l'enseignement dans les académies ? Quelle est leur valeur ? Quel programme opposer à celui du gouvernement ? Enfin, y a-t-il pléthore d'académies et toutes les écoles de dessin comprennent-elles leur mission ?

IV

Critiques principales soulevées contre l'enseignement dans les académies. — Quel doit être le caractère des études dites « classiques » ? — Les académies développent-elles le sentiment de l'individualité ? — Il importe de combiner l'étude de l'antique avec celle du modèle vivant. — La critique générale des programmes officiels, n'a mis en lumière aucun projet sérieux de réforme.

On accuse souvent les académies de donner un enseignement trop *classique* suivant les uns, ou trop *académique* —dans le mauvais sens du mot — suivant les autres. « On a reconnu, dit M. E. Leclercq, que l'enseignement devait s'appuyer sur les principes qui sont en quelque sorte l'esprit des diverses écoles, réfléchissant le caractère particulier de chaque nation ; qu'il était tout aussi illogique d'enseigner exclusivement les règles de l'art grec en Flandre, qu'il le serait d'enseigner exclusivement les règles de l'art flamand en Grèce ; et que l'art devait être à la fois humain et local, national et personnel La réaction n'est pas complète : *le fond de l'enseignement est toujours classique ;* mais le bon sens

finira par triompher, et l'éclectisme sera la règle partout où l'on s'apercevra que l'art national et personnel a fait place à un art neutre, sans virilité et sans saveur (1). »

L'enseignement est donc trop exclusivement classique! Voilà l'épouvantail avec lequel on essaye d'effrayer les timorés qui hésitent, par parti pris ou par inexpérience, à reconnaître les avantages généraux d'un enseignement fortifié par l'expérience.

On oublie que les grands maîtres qui ont illustré notre art national, et dont on aime cependant à invoquer le nom, les Otto Vœnius, les Floris, les Rubens, les Van Dyck, les Quellin et tant d'autres, ont été les premiers à proclamer la nécessité de ces études classiques, à l'exemple d'ailleurs de tous les grands artistes de la renaissance italienne et française. Tout enseignement sérieux doit être « classique »; mais — hâtons-nous de le dire — ce terme, trop vague et souvent mal interprété, demande une explication nette. L'enseignement classique qui se borne à préconiser les principes du classicisme de David, repris par les Van Brée et les Navez, ne saurait certainement plus répondre aux exigences modernes qui demandent une expression d'art moins conventionnelle, moins théâtrale, plus sincère et plus libre.

L'*art classique* doit-il fatalement épouser les erreurs de cette école? Il serait absurde de le supposer, bien que peu de personnes en aient fait la remarque. Nous avons critiqué

---

(1) *L'Enseignement dans les académies.* (*Revue de Belgique,* année 1884, t. XLVIII, p. 58.)

les faiblesses du classicisme de David ; nous avons dit que le célèbre proscrit français avait eu le tort grave d'*imiter* l'antiquité au lieu de l'*étudier*. Et quand nous prononçons le mot *antiquité*, nous devons encore préciser. David n'a jamais vu les plus admirables chefs-d'œuvre de l'art grec qui, à cette époque, dormaient encore dans la poussière des siècles, ou étaient à peine connus. Le maître semble n'avoir regardé que Rome. Il ignorait la splendeur d'Athènes sous Périclès ! De là, toute l'erreur du classicisme ; de là aussi le défaut ordinaire de l'enseignement dit *classique*.

Si nous préconisons les études classiques, c'est uniquement pour recourir à la source véritable des productions des grands artistes de la Grèce. « Le goût grec, par l'unité de sa grandeur, élève et soutient vers le beau, a dit de Montabert Le goût de la Renaissance et le goût moderne, a-t-il ajouté, incertains par le mélange du grotesque et du grave, dirigent vers la barbarie. C'est donc surtout lorsque les œuvres se dégradent qu'il faut, par un excellent enseignement, retremper le goût à la source pure de l'Attique. Les beaux-arts sont une langue humanitaire, puisqu'ils sont un enseignement de l'humanité ; or, si cette langue a été, à certaines époques, convertie en patois, ce n'est pas avec ce patois qu'il faut instruire, dans les beaux-arts, les sociétés (1). »

Or, David, en fait d'art, n'a parlé qu'un patois greco-romain très vulgaire. Au lieu de faire comme lui, étu-

---

(1) J. Paillot de Montabert, *L'Artistaire*, p. 266. Paris, 1855.

dions le langage esthétique de Phidias dans son expression la plus pure. Et alors, loin de nous accuser de vouloir défendre un art faux, conventionnel, théâtral et banal, on devra lui reconnaître, au contraire, des forces sérieuses dont aucune phase de l'art ne nous présente, au même degré, le majestueux spectacle.

Au reste, précisons encore. Si nous défendons les œuvres de la belle époque *classique antique,* ce n'est pas pour les imiter— non, mille fois non,—mais pour les étudier, les analyser, les admirer. Les Grecs sont nos initiateurs, soit ; mais ils ne doivent pas nous donner nos exclusifs modèles. Soyons émus devant la beauté de leurs œuvres. Observons l'homme comme ils l'ont observé ; mais que notre émotion ne vienne pas sacrifier la liberté de nos sentiments. « Si nous prêchons à outrance ces nobles études classiques, a dit René Ménard, bien souvent délaissées, mais auxquelles il faut toujours revenir, ce n'est pas pour obliger l'artiste à couler ses pensées dans le moule de l'antiquité, mais pour lui montrer que les conceptions les plus élevées peuvent toujours s'associer aux formes les plus exactes, et qu'en défendant la *tradition,* on n'entend pas par là une manière d'exprimer la nature, mais une méthode pour l'étudier. L'éternel honneur de la Grèce est d'avoir reconnu, la première, que la nature était belle; c'est en l'aimant avec passion que l'artiste conçoit un idéal, et en la copiant avec sincérité qu'il arrive à l'exprimer. Il serait temps de reconnaître que l'art n'a pas besoin de ces vaines classifications, de ces distinctions oiseuses qu'on fait aujourd'hui entre l'idéal et le réel, l'idée et la sensation, le dessin et la cou-

leur, et que l'art existant par des manifestations simultanées, l'artiste doit les rechercher simultanément (1). »

Nous sommes les premiers à dire que le réel et l'idéal doivent toujours s'associer; mais c'est précisément dans l'étude des œuvres classiques de l'antiquité grecque, que nous cherchons la consécration de ce principe. Aucun art n'a réalisé, à un aussi puissant degré, la perfection plastique de la forme. L'idéal a reçu du génie grec une expression qu'on ne surpassera jamais. « Chaque fois que notre humanité, éternellement progressive, a dit Proudhon, voudra se faire une idée approchée du beau idéal absolu, c'est à la Grèce qu'elle le demandera. »

On a également accusé l'enseignement académique de ne pas développer les individualités. Mais toutes les observations qui précèdent feront justice de cette critique. Non seulement la réforme de l'enseignement a toujours proclamé la nécessité de travailler à l'épanouissement de l'individualité naissante des jeunes artistes, mais ses efforts n'ont visé que ce résultat éminemment désirable pour le progrès de toutes les branches de l'art. C'est pour l'atteindre qu'elle a fortifié les études scientifiques et esthétiques, adopté l'excellent principe des ateliers libres annexés à l'enseignement supérieur et élevé enfin le niveau général des études.

Mais laissons cette critique sans valeur et continuons d'égrener le chapelet d'objections que l'on fait aux études dans les académies.

---

(1) *L'Année philosophique*, année 1867. — RENÉ MÉNARD, *Les Théoriciens de l'art*, p. 423. Paris, 1868.

On a dit encore que l'étude de l'antique, en précédant celui de la nature, conduit à la convention dans l'art. « L'étude trop hâtive des maîtres, dit Véron, a nécessairement pour effet de détourner de celle de la nature, et par suite du développement de toute spontanéité. Il est excellent d'examiner comment ont fait les autres, pour compléter, éclairer et corriger sa propre manière de faire. Mais encore faut-il avoir déjà une manière à soi, sans quoi on risque fort de rester éternellement asservi à celle d'autrui, laquelle est la pire de toutes (1). » Cette observation n'a pas de valeur. Elle semble d'ailleurs prouver une certaine confusion dans le but de l'étude du dessin d'après l'antique. Il ne s'agit pas « d'examiner comment ont fait les autres pour compléter, éclairer et corriger sa propre manière de faire », car c'est un détail qui touche au procédé dans l'art, mais il s'agit simplement d'apprendre à dessiner d'après le relief devant de beaux modèles, tout en développant le sens esthétique par la vue des chefs-d'œuvre véritables de la statuaire ou du bas-relief antique.

C'est profaner les chefs-d'œuvre antiques, que de les proposer pour modèles à des jeunes gens incapables d'en apprécier la beauté, s'est-on écrié. Objection spécieuse! « Quoi! disions-nous, dans notre Rapport de 1874, l'étude réfléchie de la suprême beauté réalisée dans des chefs-d'œuvre basés sur l'observation même de la nature et qui constituent la tradition des siècles, cette étude égarerait

(1) EUGÈNE VÉRON, *L'Esthétique*, p. 176. Paris, 1878.

l'élève en de fausses routes! tandis que l'étude directe et inconsciente de la nature, sans préparation, l'élèverait, au contraire, à la conception du beau ! C'est là une grave erreur dans laquelle on confond le moyen avec le but de l'art, la réalité avec la beauté, comme si le vrai seul constituait le beau. Que dirait-on si, dans l'enseignement littéraire, on abandonnait les auteurs classiques pour les remplacer par les romans réalistes de notre époque? Tout enseignement sérieux doit reposer, d'une part, sur l'indiscutable autorité de règles positives et, d'autre part, sur une tradition (1). »

Et, d'ailleurs, l'élève qui dessine d'après la figure antique, doit combiner cette étude avec celle du modèle vivant. Il sera parfaitement à même d'apprécier les qualités esthétiques du modèle, si le professeur a le bon esprit de lui développer certaines considérations historiques sur le caractère et le style de ce modèle, ainsi que sur la place qu'il occupe dans l'évolution de l'art. En principe, il faut toujours chercher la pensée dans la forme.

Peut on dessiner le *Narcisse* du musée de Naples, le *Discobole,* le *Torse de l'Ilissus*, ou le *Groupe de Laocoon,* sans raisonner le sujet et l'expression de beauté spéciale que ces formes traduisent ? Non, le jeune artiste doit être initié à la pensée religieuse, politique et sociale de l'antiquité. C'est alors seulement qu'il comprendra les chefs-d'œuvre du passé et profitera de leur analyse.

Cependant des critiques plus générales ont été adressées

---

(1) *Rapport de 1874*, p. 139.

au programme officiel ; mais quels principes a-t-on cherché à lui opposer? Rien de sérieux. Les uns sont de pure fantaisie, et les autres absolument impraticables. Ainsi, on a accusé ce programme d'être tantôt trop peu scientifique et tantôt trop scientifique.

Sous prétexte que la science, indispensable à l'expansion des facultés naturelles du jeune artiste, manque le plus souvent, on a voulu comparer nos académies aux universités, et on a dit aux professeurs de s'effacer entièrement, d'oublier qu'ils sont peintres, sculpteurs ou architectes, pour donner leurs leçons d'une manière purement théorique. Ici encore, c'est par l'exagération qu'on a perdu toute autorité. Certes, les cours doivent être animés de l'esprit scientifique nécessaire, mais cette force doit contribuer à développer leur esprit esthétique. Et, d'ailleurs, n'a-t-on pas poussé l'ardeur jusqu'à vouloir apprendre aux jeunes élèves, à côté de certains cours qui incombent vraiment au domaine des arts plastiques, la physiologie, la psychologie, la climatologie, voire même l'astronomie !

Aucun juste milieu ne sépare deux excès contraires. Certains critiques d'art ont, par contre, rejeté la science ou la théorie, pour ne s'appuyer que sur le sentiment de l'artiste. Ceux-là ont formulé un programme de pure fantaisie et ils ont supprimé, sans pitié, tous les cours qui ne tendent pas au développement exclusif de l'habilité dans le métier. C'est la négation de l'idée dans l'art, au bénéfice du triomphe du procédé. Mieux vaut encore l'abus de l'esprit scientifique dans l'enseignement, car l'artiste de génie finit toujours par trouver sa voie.

Là où la pensée se dérobe, l'art, quelque bien exécuté qu'il soit, n'est qu'un simple métier. Si l'idée manque dans l'expression du beau, l'art perd toute sa noblesse. Nous dirons plus : sans la pensée, l'art perd sa raison d'être en trahissant sa mission humanitaire et sociale, et aux artistes trop faibles pour raisonner leurs œuvres, quoique praticiens habiles, nous dirons avec Pfau : « Messieurs, vous êtes des virtuoses qui jouez de vos instruments dans la perfection, mais qui êtes incapables de trouver un air à vous. »

Ces artistes superficiels, épris des « succès de salon », ne sauraient d'ailleurs saisir du sentiment du beau que les formes passagères. Que peuvent être leurs œuvres? Peu de chose assurément aujourd hui, et moins encore demain.

Nous approuvons toutefois la critique de l'enseignement dans les académies, lorsqu'elle blâme la convention froide dans l'art; lorsqu'elle proclame la nécessité de donner satisfaction aux exigences modernes ou professe son mépris pour la routine aveugle et la tradition fausse; mais nous estimons qu'il est dangereux, sous prétexte de réforme ou d'innovation, d'accorder trop de crédit à des raisonnements souvent, hélas! purement spécieux, qui constatent le mal sans étudier le remède.

En matière d'enseignement, il existe une force dont personne ne peut nier la valeur : c'est l'expérience. Or, on l'étouffe trop souvent pour développer de propositions purement paradoxales.

V

Il n'y a pas trop d'académies. — On confond l'académie des beaux-arts avec l'école de dessin —But de ces établissements. — Il faut les classer d'après le niveau des études. — Services rendus par les académies de second ordre.

On a prétendu qu'il y a trop d'académies en Belgique et qu'il faudrait les supprimer dans toutes les petites villes où ces établissements sont d'autant plus inutiles, que ces communes ne sont, en général, situées qu'à une faible distance d'une ville où il y a déjà une académie ou école de dessin.

Ce raisonnement n'est pas juste. Et d'abord se rend-on bien compte du but que poursuivent nos académies ou nos écoles de dessin qui, selon une heureuse expression de M. Sulzberger, « sont aussi nécessaires à l'art que les universités aux sciences (1) »? Il est permis d'en douter. Plusieurs personnes croient que l'enseignement artistique ne poursuit que le développement du grand art. Voilà toute l'erreur.

---

(1) *Revue de Belgique*, t. XLVI, p. 50.

En réalité, l'académie doit initier l'élève à l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui forment la base de l'art et des métiers qui en relèvent. A ce titre, elle est nécessaire partout où il y a un groupe d'hommes ayant besoin d'éducation artistique pour répondre aux nécessités des industries artistiques locales. Il est donc utile d'avoir beaucoup de petites écoles de dessin, car ces établissements ne doivent former que des artisans de l'art, capables de pratiquer, avec intelligence, le métier qu'ils ont embrassé.

Apprendre à tous le noble langage du beau et de la forme, développer les industries d'art et travailler au développement du grand art, tels sont les devoirs principaux qui incombent, à des titres divers, à toutes nos académies.

Il est évident qu'il faut classer les académies suivant le niveau de leurs études, mais il y a tout avantage à ce que le gouvernement puisse répandre à foison les bienfaits de l'enseignement artistique *élémentaire et moyen*.

Au reste, à ceux qui supposent exagéré le nombre de nos académies, nous ferons observer qu'ils semblent baser leur jugement sur une simple confusion de noms. Il est vrai que dans la Flandre occidentale, par exemple, les petites localités telles que Courtrai, Dixmude, Furnes, Poperinghe, Roulers, Ypres, etc., ont chacune une « académie » de dessin ; mais, à vrai dire, ce sont à peine de simples écoles de deuxième et même de troisième ordre !

On ne peut guère empêcher ces petites villes de donner à ces établissements un titre peu en rapport avec le niveau des études, il est vrai, mais consacré par la tradition depuis Marie-Thérèse. La population y tient.

Le pays possède tout au plus trois ou quatre académies véritables. Et encore faut-il préciser! Anvers et Bruxelles ont des académies royales de premier ordre. Gand, Liège et Louvain, des académies de second ordre. Tous les autres établissements du pays ne sont, en réalité, que de simples écoles de dessin. Les unes bornent leur enseignement à l'interprétation de la partie élémentaire du programme officiel, et les autres, moins nombreuses, poussent les études jusqu'au degré moyen avec les applications aux industries locales dominantes.

Trois ou quatre académies, *dont deux seulement de premier ordre,* est-ce trop pour près de six millions d'habitants? Quant aux écoles de dessin, dont la mission, moins élevée, ne dépasse guère l'intuition des éléments généraux du langage de la forme, leur création s'impose dans tous les centres populeux et, surtout, partout où domine une industrie locale quelconque, ayant du rapport avec l'une des nombreuses manifestations de l'art.

Autre point. — On a prétendu que les académies de second ordre ne rendaient pas des services sérieux. Nouvelle erreur. C'est à l'infini que l'on pourrait étendre la liste des bienfaits réalisés par ces établissements. Les écoles de Louvain, Mons, Nivelles, Bruges, etc., ont formé des quantités d'artisans de l'art. Leur multiplicité échappe naturellement à l'attention, mais elle rayonne avec force, ennoblissant partout le métier qui relève d'une des expressions du beau.

VI

Nécessité de fonder, dans les grands centres, une école préparatoire des arts du dessin.

Les éléments généraux du dessin, partout identiques, forment la base du programme des études à l'académie, à l'école des arts décoratifs, à l'école industrielle et à l'école professionnelle. Il en résulte que dans les villes qui possèdent ces divers établissements, les mêmes cours doivent fatalement être enseignés dans chacun d'eux.

Cette observation nous fait espérer, pour certains grands centres, la fondation d'une *École préparatoire des arts du dessin,* ayant pour mission d'enseigner méthodiquement, à tous les élèves, les matières qui font l'objet de la partie *élémentaire* du programme officiel.

Puisque cet enseignement préparatoire ou élémentaire s'adresse, avec des lignes identiques, à diverses institutions, pourquoi le répéter dans chacune de ces écoles? Cette situation entraîne actuellement de fortes dépenses qu'il serait facile d'éviter.

Une école mère présenterait de réels avantages. D'abord, elle consacrerait l'unité pédagogique et méthodologique de l'étude des éléments du langage de la forme; ensuite, elle

contribuerait à simplifier le mécanisme de l'enseignement. Le programme porterait — nous venons de le dire — sur les trois degrés du programme élémentaire officiel des études. Les élèves qui se proposent de suivre les cours d'une académie ou d'une école des arts décoratifs, suivraient toutes les branches de ce plan; ceux qui, au contraire, ont l'intention de fréquenter une école industrielle ou professionnelle, pourraient se contenter des exercices du premier degré et de ceux qui font l'objet de la première division du deuxième degré. En d'autres termes, les uns développeraient leurs études élémentaires jusqu'au dessin ombré, d'après le relief, de bustes; tandis que les autres se contenteraient de dessiner d'après des fragments d'architecture et d'ornements.

La création d'écoles préparatoires mères permettrait de supprimer l'enseignement élémentaire dans les académies de ces villes. Les études commenceraient avec le degré moyen, et, dès le premier pas, on pourrait songer d'une part à l'art proprement dit, et, d'autre part, à ses applications aux divers métiers.

Un autre avantage, non moins sérieux, résulterait de l'organisation proposée. Les académies ne seraient plus encombrées par les nombreux élèves qui dépassent rarement l'enseignement élémentaire, et dont la folle turbulence exige un système spécial de surveillance. On ne se fait généralement pas une idée de la disproportion qui existe entre le nombre des élèves qui suivent les cours élémentaires et ceux qui fréquentent l'enseignement moyen dans nos grandes académies. Si nous jetons un coup d'œil sur la statistique

scolaire de l'académie royale des beaux-arts d'Anvers pour l'année académique 1888-1889, nous trouvons 1,088 élèves dans l'enseignement élémentaire, et 258 seulement dans tous les autres cours réunis!

Débarrassée donc de cette armée de gamins de 8 à 14 ans, l'académie pourrait se consacrer uniquement à l'enseignement moyen et supérieur. Elle gagnerait du temps, de l'argent et de la place. Triple avantage et triple économie.

Cette question d'économie vaut la peine qu'on s'en occupe. L'école mère serait fréquentée par un grand nombre d'élèves, mais on les répartirait par groupes, et il faudrait moins de professeurs que dans l'organisation actuelle. D'autre part, l'économie de collections et de modèles serait également grande.

Avant d'être admis, soit à l'académie, soit à l'école professionnelle, soit à l'école industrielle, l'élève devrait donc prouver qu'il a suivi les cours de l'école préparatoire des arts plastiques. Cette dernière devrait délivrer, à la fin de chaque année, des certificats aux élèves qui ont fréquenté ses cours. Ces certificats se donneraient à la suite d'un examen auquel pourraient participer également les jeunes gens qui n'ont pas suivi l'école préparatoire, mais qui ont été initiés aux premiers éléments du langage de la forme, soit dans un établissement d'instruction publique, soit ailleurs.

Académie de . . . .

PROGRAMME DES ÉTUDES.

ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE.

1er DEGRÉ.

Dessin géométrique : Dessin à l'aide d'instruments et dessin à vue. — Principes de projections et éléments de perspective.

2e DIVISION.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Dessin linéaire. Etude des figures de géométrie plane et de quelques-unes de leurs combinaisons;
2° Combinaisons des polygones;
3° Applications des figures géométriques à l'ornement;
4° Exercices de dessin de mémoire.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

Arithmétique.

(Deux leçons d'une heure par semaine.)

1re DIVISION.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Principe des projections;
2° Eléments de perspective;
3° Dessin, d'après nature, des solides représentés par leurs arêtes en fil de fer;
4° Applications des figures géométriques à l'ornement;
5° Exercices de dessin de mémoire.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

Arithmétique.

(2 heures par semaine.)

2e DEGRÉ.

Principes généraux du dessin d'après le relief. — Notions des ombres et de la lumière. — Dessin de fragments d'architecture, d'ornements et de bustes.

2e DIVISION.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Etude de dessin ombré de solides;
2° Etudes progressives de dessin ombré de fragments d'architecture, moulés sur les monuments de l'antiquité, du Moyen Age et de la Renaissance;
3° Exercices de dessin de mémoire.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

1re DIVISION.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Etudes de dessin ombré de fragments d'ornements d'après les moulages de la sculpture de l'antiquité, du Moyen Age et de la Renaissance;
2° Etudes de dessin ombré de fragments de têtes d'après les moulages des chefs d'œuvre de la sculpture antique;
3° Etudes de dessin ombré de masques d'après les moulages de chefs-d'œuvre de la sculpture antique;
4° Exercices de dessin de mémoire.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique et cours théoriques pour les deux divisions.

1° Continuation de l'étude des projections;
2° Etude de la perspective linéaire;
3° Eléments d'algèbre;
4° Géométrie élémentaire.

(Quatre leçons d'une heure par semaine.)

3e DEGRÉ.

Études d'ornements de différents styles et de bustes.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Etudes de dessin ombré d'ornements de différents styles, d'après les moulages des chefs-d'œuvre de l'antiquité, du Moyen Age et de la Renaissance;
2° Etudes de dessin ombré de bustes d'après les moulages des chefs-d'œuvre de la sculpture antique;
3° Exercices de dessin de mémoire.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

1° Continuation de l'étude des projections;
2° Etude de la perspective : tracé des ombres propres et des ombres portées;
3° Nomenclature architecturale;
4° Eléments d'algèbre;
5° Géométrie;
6° Proportions de la tête mises en rapport avec le corps humain; notions anatomiques, ostéologie et myologie de la tête.

(Six leçons d'une heure par semaine.)

ENSEIGNEMENT MOYEN.

PEINTURE ET SON APPLICATION AUX MÉTIERS.

4e DEGRÉ.

Cours de dessin et de peinture.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Etudes de dessin ombré, de torses et fragments, d'après les moulages des chefs-d'œuvre de l'antiquité;
2° Etudes de dessin ombré, d'après les bas reliefs moulés sur les chefs-d'œuvre de l'antiquité et de la Renaissance;
3° Etudes de dessin ombré, d'après les moulages des statues antiques;
4° Peinture d'après le plâtre et d'après nature; bustes et accessoires;
5° Exercices de mémoire pittoresque.

(1 1/2 à 2 heures par jour)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

1° Anatomie pittoresque;
2° Perspective; applications.

(Deux leçons d'une heure par semaine.)

5e DEGRÉ.

Cours d'applications aux métiers qui dépendent de la peinture.

1° Etudes de l'ornementation des différents styles, dans ses divers rapports avec la peinture, depuis l'antiquité jusqu'aux temps modernes;

2° Peinture d'après nature : trophées et accessoires, plantes et fleurs, animaux, nature morte et vivante ;
3° Compositions d'ensemble peintes ou dessinées, et études de détails pour des projets d'exécution, en rapport avec les divers métiers dépendant de la peinture, sur des programmes libres ou donnés, ainsi que les devis estimatifs des travaux.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

Aperçus de la théorie des arts du dessin et histoire de l'ornement.

(1 heure par semaine.)

SCULPTURE ET SON APPLICATION AUX MÉTIERS.

4e DEGRÉ.

Cours de modelage : sculpture.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Pratique du modelage; études de bustes, torses et fragments, d'après les moulages des chefs-d'œuvre de l'antiquité, et de l'ornement d'après les moulages de l'antiquité, du Moyen Age et de la Renaissance ;
2° Modelage d'après les bas-reliefs moulés sur les chefs-d'œuvre de l'antiquité et de la Renaissance ;
3° Modelage de la figure d'après l'antique ;
4° Exercices de mémoire pittoresque.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

Anatomie pittoresque.

(1 heure par semaine.)

5e DEGRÉ.

Cours d'applications aux métiers qui dépendent de la sculpture.

1° Etude de l'ornementation des différents styles dans ses divers rapports avec la sculpture, depuis l'antiquité jusqu'aux temps modernes ;
2° Modelage d'après nature : trophées et accessoires, plantes et fleurs, animaux, nature morte et vivante ;
3° Compositions d'ensemble et études de détails, pour les projets d'exécution, modelés en terre ou en cire, en rapport avec les divers métiers dépendant de la sculpture, sur des programmes libres ou donnés, ainsi que les devis estimatifs des travaux.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

Aperçus de la théorie des arts du dessin et histoire de l'ornement.

(1 heure par semaine.)

ARCHITECTURE ET SON APPLICATION AUX MÉTIERS.

4e DEGRÉ.

Cours de dessin architectural.

Enseignement artistique. Cours pratiques.

1° Pratique du lavis;
2° Moulures, définitions et tracés;
3° Dessin par projections des ordres d'architecture, d'après le relief;
4° Assemblages des ordres. Dessin de ces combinaisons, vues de face ou obliquement;
5° Exercices de mémoire pittoresque.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

1° Continuation de l'étude des projections : géométrie descriptive;
2° Technologie et connaissance des matériaux.

(Deux leçons d'une heure par semaine.)

5e DEGRÉ.

Cours d'applications aux métiers qui dépendent de l'architecture.

1° Maçonnerie : fondations, murs et différents genres de voûtes;
2° Coupe des pierres;
3° Charpenterie : charpentes diverses, fermes en bois. Emploi du fer dans les constructions;
4° Menuiserie : portes, fenêtres, boiseries, etc.;
5° Mécanique : éléments et machines.

Les élèves exécuteront des compositions en rapport avec la spécialité de leurs métiers.

(1 1/2 à 2 heures par jour.)

Enseignement scientifique. Cours théoriques.

1° Continuation de l'étude des projections : géométrie descriptive;
2° Aperçus de la théorie des arts du dessin et histoire de l'ornement.

(Deux leçons d'une heure par semaine.)

TROISIÈME PARTIE

L'ART, LA NATION ET L'ÉTAT.

CHAPITRE Ier.

CAUSES DE LA DÉCADENCE DES ARTS PLASTIQUES.

La décadence de l'art tient à plusieurs causes. — Opinion de Wiertz. — Néfaste influence du triomphe du procédé sur l'idée. – L'art, pour prospérer, doit rester grand et satisfaire aux exigences de l'époque. — L'art et l'industrie modernes.

Les causes de la décadence de l'art sont aussi nombreuses que celles de son épanouissement. Elles dépendent : 1° des faux principes vulgarisés par l'engouement public, des caprices de la mode ou de l'altération du goût national ; 2° de la faiblesse de l'éducation de l'artiste ; 3° de la mauvaise intervention de la puissance publique, et 4° de l'antagonisme qui existe entre les manifestations de l'art et le positivisme moderne.

En précisant la portée spéciale de chacun de ces points, nous répondrons parfaitement à cette question : Qu'est-ce qui entraîne la décadence des arts plastiques?

Sont donc néfastes pour le développement de l'art :

1° L'amour exagéré de la nouveauté banale;

2° Les caprices irréfléchis de la mode;

3° L'altération du goût esthétique national;

4° L'envahissement des fausses doctrines mises en avant par les critiques d'art qui trahissent leur grande mission pour ne s'occuper que de personnalités ou de banalités;

5° La confiscation des droits de la pensée par l'envahissement du terre à terre en matière d'art;

6° Le triomphe des qualités du procédé sur celles de la pensée;

7° Le déclin de l'idéal;

8° La négation aveugle des exigences générales de l'époque;

9° L'oubli des leçons du passé;

10° L'ignorance des principaux artistes et leur manque d'éducation générale;

11° L'esprit peu théorique, esthétique ou littéraire qui règne dans l'enseignement des arts plastiques;

12° La déchéance du grand art et particulièrement de l'art décoratif monumental;

13° L'accroissement des genres secondaires, natures mortes, fleurs, paysages, etc.;

14° L'insuffisance ou la mauvaise intervention des pouvoirs publics;

15° La faiblesse des encouragements moraux;

16° La répartition illogique des encouragements pécuniaires;

17° La mauvaise organisation des concours publics;

18° L'antagonisme qui, aux yeux de certaines personnes, existe entre l'art et l'industrie;

19° L'antagonisme entre la science et le sentiment.

⁂

Indiquer ces principales causes de décadence, c'est montrer en même temps de quel côté nous devons tendre nos efforts pour combattre leur funeste influence. Nous pourrions nous borner à ce résultat; mais il est nécessaire de sonder plus profondément les plaies que nous venons de mettre à nu.

Un artiste qui certes a montré autant de génie que d'indépendance dans l'expression de son art et de ses opinions — nous avons nommé Wiertz — a nettement fait ressortir dans ses *Œuvres littéraires* — très originales — les grandes causes qui provoquent la décadence de l'art. Cette décadence aurait sa source principale dans l'affaiblissement de l'école, car c'est en sacrifiant aux caprices de la mode, que l'artiste en détruit les forces :

« Notre école, disait Wiertz, n'est pas une école.

« Où il y a école, il y a un principe accepté de tous ; un principe auquel tout le monde a foi et obéit.

« Où il y a école, il y a la force collective qui fait les grandes choses.

« Où il y a école, chacun vise au même but, et ce but est bientôt atteint.

« Une école, c'est un gros de soldats s'élançant vers la brèche.

« Loin de suivre la route parcourue par les grands hommes, chacun de nos peintres se blottit dans son petit coin, avec sa petite idée, son petit caprice et sa petite originalité. Pourquoi chercherait-on à faire mieux? Ce qu'on fait ne ressemble point aux maîtres, est unique dans son genre, on n'a rien vu de pareil. Pourquoi chercherait-on à faire mieux? Ce qu'on fait est *individuel!* Pourquoi chercherait-on à faire mieux, enfin? Ce qu'on produit ne rapporte-t-il pas de beaux bénéfices?

« Oui, cela est ainsi. La corruption du goût est générale : il n'y a plus de règles, plus de lois C'est commode pour tout le monde. Tout le monde ainsi juge sans être connaisseur. Tout le monde est artiste sans avoir étudié...

« La mode a si bien troublé toutes les cervelles, que des hommes sérieux ont posé des questions telles que celles-ci :

« Est-il bien vrai que la peinture moderne soit supérieure à l'ancienne?

« Est-il vrai que la peinture n'ait pas besoin d'être enseignée?

« Est-il vrai que les académies n'aient pas besoin de professeurs?

« Dans la confusion générale, les impuissants exploitent les esprits abusés. Sous prétexte d'originalité, l'ignorance se pavane, — elle produit des monstruosités et dit : « J'ai fait cela *exprès*.

« Tout est matériel dans les œuvres de nos peintres d'aujourd hui (1). »

---

(1) A. J. WIERTZ, *Œuvres littéraires*, p. 80 et suiv. Bruxelles, 1869.

Wiertz écrivit ces mordantes paroles il y a une vingtaine d'années; mais est-il possible de peindre plus fidèlement les erreurs de l'art moderne?

L'auteur de la *Chute des anges* et du *Triomphe du Christ,* ces deux pages qui ont provoqué autant d'enthousiasme que de critique (comme toutes les grandes œuvres), n'a fait que présumer ce qui, depuis, s'est largement développé. Ah! si l'artiste pouvait se retrouver parmi nous, comme les mauvaises tendances de l'art contemporain aiguiseraient encore la verve inépuisable de son fier esprit critique! A-t-il connu les folies de l'impressionnisme? A-t-il assisté aux faciles triomphes du réalisme grossier? Non, Wiertz n'a pas même connu ce que nous appelons aujourd'hui les farceurs de l'art.

Ce qu'il a vu, c'est la naissance de l'individualisme. Ce qu'il a soupçonné et critiqué, c'est la victoire du « procédé » sur l'idée.

Cette funeste tendance qui, en somme, déguise l'incapacité la plus évidente, va nous arrêter un instant. L'art, c'est le procédé, dit-on. Mais alors l'artiste n'est qu'un simple artisan!

Oui, et de fait, presque tous nos artistes ne sont pas seulement artisans du métier, mais ils en sont l'esclave. Ils en abusent pour jongler avec les banalités. Victoire facile! Triomphe sans gloire! « Les clowns, les gymnastes, les équilibristes, tous ceux qui vivent en étonnant la foule, sont les dilettantes des mouvements difficiles. Ils n'agissent pas, ils inventent des formes d'action. De même, peintres, poètes, musiciens, qui font de l'art un métier, détournent le

langage poétique de sa destination pour se livrer à des jeux qui donnent le vertige aux autres, sans les troubler eux-mêmes. Ils sont les clowns d'un langage difficile à manier; ils font un bruit étonnant avec les mots; ils font des calembours de couleurs... Le procédé seul, c'est le geai paré des plumes du paon. Les plumes sont brillantes, mais elles condamnent la malheureuse bête à mourir de faim. Elle ne peut bouger, prendre son vol, vivre; sa défroque ne tient pas à son corps et s'éparpillerait à tous les vents (1).

Faut-il le dire? il y a un abîme entre le mérite du métier et celui des grandes créations artistiques qui sont la manifestation du génie Certes, l'exécution doit être belle, mais disons avec de Montabert, « c'est afin d'être digne de servir une plus grande beauté, celle du sujet (2). »

L'artiste n'arrive pas à l'art par le métier, mais au métier par l'art. « Tu insultes au bon sens, homme prétentieux, en nous étalant l'adresse du métier; tu nous crois donc incapables de juger la maladresse de la pensée?... Le trop beau métier ne saurait faire un artiste, il ne fait le plus souvent qu'un beau diseur de pauvres choses .. Se parer du titre d'artiste lorsque, perfidement, on n'étale que du métier; c'est se placer au-dessous de l'artisan, puisque celui-ci est sans usurpation ce qu'il promet d'être et ne prétend guère paraître plus qu'il n'est en effet (3). »

Les « beaux diseurs de pauvres choses » sont nombreux

---

(1) G. SÉAILLES, *Essai sur le génie dans l'art*, p. 224 et 226. Paris, 1883.
(2) P. DE MONTABERT, *L'Artistaire*, p. 245.
(3) Même ouvrage, p. 246 et 248.

aujourd'hui ! Dans les expositions domine une profusion d'œuvres banales, souvent bien peintes, car l'habilité générale ne manque pas, mais toujours froides, mortes, sans idée, sans morale. Et il semble que le nombre de ces œuvres augmente tous les jours avec la pauvreté croissante du sujet qu'elles expriment !

Le niveau général de l'art est descendu très bas. Les grandes œuvres sont exceptionnelles. On admire ce qui est banal. L'élévation de la pensée fait défaut (1). L'idéal décline. Or, sans idéal, que deviennent les grandes créations du génie artistique? Peuvent-elles se manifester encore? Non, le déclin de l'idéal, c'est la négation de l'art. « L'art déshérité de l'idéal, a dit Adolphe van Soust, ancien inspecteur général des beaux-arts, revendique ses droits. Les principes oubliés ou méconnus demandent à être exposés dans un nouveau jour. Les dénominations détournées de leur acception vraie veulent être rendues à leur signification première. Non, on n'est pas artiste par cela seulement que, grâce aux enseignements de l'école, on s'est approprié certains procédés d'exécution, pas plus qu'on n'est mathématicien pour avoir été initié aux formules du langage algébrique. Celui dont l'esprit, aidé de ces formules, sait, par des déductions rigoureuses, dégager l'inconnu d'un problème, c'est-à-dire établir par une démonstration évidente les rapports des quantités, celui-là est mathématicien. Et celui qu'une puissance mystérieuse agite de diverses façons, selon l'heure et le moment, et qui, cédant à une obsession

(1) Ed. Fétis, *L'Art dans la nation et dans l'État*, p. 153.

impérieuse, s'évertue au moyen des modes d'expression que l'art emploie à incarner dans des formes tantôt riantes, gracieuses ou sereines, tantôt sévères, sublimes ou terribles, les émotions de son cœur et les abstractions de sa pensée, celui-là aussi est véritablement artiste. L'idéal entrevu dans ses contemplations, comme une vision céleste, est l'inconnu qu'il cherche à dégager du fond de sa conscience, évident et lumineux pour tous (1). »

L'art, s'écrient cependant plusieurs artistes, ne doit pas vivre dans les sphères éthérées d'un passé oublié : il doit être contemporain.

Liberté, vérité, progrès; ce sont là de magiques mots que beaucoup de personnes font sans cesse résonner. Hélas! ils couvrent souvent l'inanité des sophismes du jour. Contemporain de l'humanité, le passé appartient à l'homme. Rien ne peut être interdit à l'art, mais son expression doit toujours rester à la hauteur de la noblesse de sa mission. D'ailleurs, tout en donnant satisfaction aux exigences de l'époque, pouvons-nous nier les exemples du passé? Evidemment non. Bien au contraire, nous devons les étudier, non pas pour les imiter, mais pour les connaître et pour nous en inspirer. Les grands exemples enfantent seuls les grandes œuvres. Certes, l'art doit être de son temps; certes, il peut traduire les mœurs et la vie d'une époque; mais tout cela ne doit pas l'empêcher de rester noble et même d'éveiller, en dehors du cadre de cette époque, certaines

(1) A. van Soust, *Études sur l'état présent de l'art en Belgique*, p. 30. Bruxelles, 1858.

pensées élevées qui sont autant d'enseignements par lesquels il accomplit sa mission sociale. « Tout en goûtant l'art propre à notre égard et à notre milieu, nous devons rester capables d'admirer les idées et les œuvres d'un autre âge (1). »

Voyons maintenant s'il existe vraiment un antagonisme sérieux entre l'art et la grande industrie moderne. Cette question, qui touche de si près à l'avenir même des beaux-arts, doit être résolue négativement. L'art étant dans la nature humaine, ne saurait disparaître. Il changera de formes et d'expression, soit; mais transformation n'est pas anéantissement. Chaque art se modifie dans le milieu qui le développe. Il s'agit seulement de savoir si l'esprit, sans cesse envahissant, de l'élément intellectuel ne viendra pas, un jour, porter atteinte au développement de la majesté dans l'art. Nous ne le pensons pas Le triomphe du siècle est dans le triomphe de la science et de la pensée; mais la beauté peut devenir intellectuelle. Jadis l'artiste cherchait l'idéal de la beauté physique dans les traits réguliers et impassibles d'une Vénus de Milo ou d'une Junon. Aujourd'hui il cherchera plutôt à dégager un idéal dans la profondeur « intellectuelle » des traits d'un savant ou d'un visage animé par l'expression des passions modernes mondaines ou populaires. Quelle esthétique profonde dans la physionomie tourmentée d'un Chevreul! Que d'activité cérébrale, que de subtilité expressive, dans la mobile physionomie

(1) M. Guyau, *Les Problèmes de l'esthétique contemporaine*, p. 113. Paris, 1884.

d'une femme du monde! Le beau se transforme donc mais il existe toujours. La femme moderne peut être aussi belle qu'une statue antique, — mais différemment. Laissons aux Grecs la beauté régulière, correcte, froide, bien proportionnée, et étudions l'expression moderne, vive, mobile, rayonnante de sentiment et de pensée.

Et ainsi pour toutes les manifestations de l'art. Si l'esthétique grecque devait être le criterium de la valeur de l art à travers les peuples et les âges, il est certain que l'esprit moderne pourrait difficilement se concilier avec le développement traditionnel des arts plastiques; mais les lois de l'esthétique expérimentale assurent, au contraire, de nouveaux éléments vitaux à toutes les époques.

La science, dit on encore, et surtout celle de l'ingénieur, tuera l'art. Nouvelle erreur! Il est bien vrai que l'esprit mathématique de nos ingénieurs, auxquels on confie malheureusement la construction et la composition des édifices modernes les plus caractéristiques, les portent à négliger souvent les nécessités de l'art. Il est certain aussi que plusieurs ingénieurs ne savent seulement pas dessiner; mais est-ce une raison pour que la science vienne étouffer l'art?

L'industrie humaine n'a jamais été incompatible avec l'art, et ses énormes développements ne deviendraient dangereux que si l'artiste négligeait d'en tenir compte. Les mille forces qui actionnent l'industrie, depuis nos bateaux à vapeur, aux formes toujours gracieuses, jusqu'aux machines de chemin de fer et depuis la grue mobile jusqu'au marteau-pilon; puisent. dans leur apparence de vie, c'est-à-

dire dans l'idéal même de l'art, leurs véritables données esthétiques.

L'art ne sera compromis que s'il divorce avec sa compagne : l'industrie moderne. Que si, au contraire, il s'unit à elle intimement, jamais union n'aura été plus féconde. « L'industrie, a dit Beulé, emprunte à l'art ses modèles ; elle lui dérobe ses reflets; de même que le sang part du cœur pour se répandre dans toutes les parties du corps, de même l'art communique à l'industrie la force qui l'anime. Quand l'art périra, l'industrie ne lui survivra pas (1). »

C'est aussi la puissance de la force du beau sur l'utile, qui inspira à M. de la Borde ces paroles désormais célèbres : « Les arts sont la plus grande machine de l'industrie ! »

Quant à supposer que le sentiment esthétique ne peut se concilier avec le sentiment scientifique qui tend à nous envahir, rien de plus faux encore. Le sentiment domine l'esprit scientifique — dont il est cependant la synthèse.

---

(1) E. Beulé, *Causeries sur l'art*, p. 26. Paris, 1867.

CHAPITRE II.

Que faut-il pour que l'art prospère? Quels moyens suivre pour le développer et le porter a un niveau de plus en plus élevé?

I

Considérations générales.

Pour déterminer les meilleurs moyens de porter les arts plastiques à un niveau de plus en plus élevé, nous devons tenir compte des causes de décadence dont nous avons parlé et compléter cet ensemble d'éléments par l'étude plus détaillée, des points suivants :

1° Éducation de l'artiste ;

2° Culture nationale du goût esthétique ;

3° Industries d'art ;

4° Enseignement artistique pour les femmes ;

5° Intervention des pouvoirs publics.

Lorsque chacun de ces points — que nous allons étudier successivement — aura reçu, en Belgique, le développement et les caractères nécessaires, l'art national manifestera dignement la noblesse de sa haute mission dans l'ordre social.

II

Domaine de l'éducation de l'artiste. — Ignorance de la généralité des artistes. — Triomphe du métier sur l'art. — La mission de l'art est ignorée ou méconnue. — Les artistes augmentent à mesure que le niveau de l'art descend. — Profusion d'œuvres banales. — Portrait du peintre moderne. — Nécessité de développer l'éducation de l'artiste. — Place de la science dans l'art.

La première cause de la décadence de l'art moderne, tient au peu d'instruction que possèdent la généralité de nos artistes et au profond dédain qu'ils professent, en général, pour toutes les études qui enrichissent l'esprit ou développent l'intelligence.

L'ignorance de nos peintres, de nos architectes et surtout de nos sculpteurs, ne rencontre que de rares exceptions. Elle éclate aux yeux de tous ceux qui jugent avec impartialité et ont la force morale ou le bon sens de se mettre au-dessus des nombreuses coteries qui divisent les écoles rivales.

La plupart des artistes commencent leurs études artistiques sans avoir reçu la préparation intellectuelle nécessaire. « Presque toujours l'instruction littéraire des jeunes gens, dit Eug. Véron, a été absolument négligée : leur cerveau est parfaitement vide et peu exercé au travail intel-

lectuel Les facultés artistiques qu'ils peuvent avoir reçues de la nature manquent d'aliment et d'occasions de s'exercer. L'élan, le mouvement, la chaleur d'âme restent à l'état d'énergies virtuelles, faute de sujets (1) »

Là est le mal qui, plus tard, doit fatalement s'accentuer, car la culture de l'esprit est loin de recevoir à l'académie la place nécessaire. Cette funeste situation jette le discrédit sur l'art, et celui-ci perd tous les jours une partie de sa noblesse. Dans de pareilles conditions, le métier domine l'art, avec lequel il finit même par se confondre, et comme pour acquérir ce métier il ne faut, tout au plus, qu'une certaine pratique, tout le monde s'imagine pouvoir devenir un jour un maître célèbre.

Et, cependant, combien grande est l'erreur qui persiste à laisser supposer que l'étude de l'art n'est pas basée sur un imposant ensemble d'éléments sérieux? Nos jeunes artistes ignorent les nombreux obstacles qui se dressent dans le chemin de l'art. Soupçonnent-ils seulement l'importance et la nature de sa mission? Hélas! non. Confiant dans leurs faibles forces, ignorants du danger, ils s'aventurent au hasard, n'ayant pour tout bagage que la conviction de parvenir et souvent aussi une grande confiance dans leurs faibles connaissances. Pour être bon artiste, se disent-ils, il suffit d'être virtuose dans le métier. La question du sujet, de la pensée et de la composition, sont choses secondaires! Le métier avant tout; le reste suivra! Vaines

---

(1) Eugène Véron, *L'Esthétique*, p. 174. Paris, 1878.

illusions qui ont plongé dans la plus noire misère plus d'une famille!

Si les jeunes artistes connaissaient combien délicate et souvent même aride, est la tâche qu'ils entreprennent; s'ils savaient que la pratique seule de l'art exige déjà des connaissances complexes et multiples; s'ils voulaient enfin comprendre que l'art ne vit pas seulement de chaleur, d'enthousiasme et de confiance aveugle, mais surtout de science, de sentiment et d'imagination; alors ils interrogeraient plus sérieusement la nature de leur vocation. Alors aussi il y aurait moins d'artistes, mais un art plus grand. L'ignorance où l'on nous laisse des principes qui doivent développer l'art, est une lacune de notre éducation artistique. Il est dangereux d'entraîner dans la carrière artistique des jeunes gens étrangers au but élevé qu'ils ont à atteindre, car l'artiste est missionnaire d'un grand enseignement social, et il faut qu'il soit à la hauteur de sa mission. Malgré cela, le nombre des artistes augmente à mesure que l'art devient faible et que l'ignorance, en matière de principes esthétiques, augmente. Jamais on n'a tant peint ni sculpté! Nos « Salons » n'ont à aucune époque aligné plus grande profusion d'œuvres banales. « Que voyons-nous aujourd'hui? dit Louis Viardot. Une foule de productions moyennes, estimables, dignes d'intérêt, dignes d'éloges; point ou presque point d'œuvres fortes, grandes, capitales, dignes d'admiration, dignes d'enthousiasme. Beaucoup de talent, peu de génie; beaucoup de succès, peu de gloire. On dirait, à voir combien le don de produire se rapetisse en s'élargissant, que le domaine de

l'intelligence est comme le territoire d'une province, où la propriété s'amoindrit en raison directe de ce qu'elle se divise et se morcelle; on dirait qu'il n'y a, dans l'esprit humain pris en masse, comme dans un terrain mesuré, qu'une quantité donnée de sucs alimentaires et productifs, de sorte qu'à la place de hautes futaies pousse un bois taillis, et qu'il vient seulement vingt arbustes pour un chêne (1). »

La cause du mal, nous le répétons, c'est l'ignorance de nos artistes. N'ayant reçu aucune instruction sérieuse, ils ne savent pas faire vibrer les cordes de la pensée dans l'art. Les chefs-d'œuvre du passé ne leur disent rien, ne frappent pas leur imagination, ne parlent pas à leur esprit, n'actionnent aucun travail esthétique intellectuel.

La science, oui la science indispensable à l'expansion des facultés naturelles, et la culture des idées, voilà ce qui manque à la grande majorité de nos artistes!

Privés d'imagination, incapables de donner essor à une idée noble, ils cherchent à étonner par des moyens étrangers à l'art. C'est inévitable.

Nos artistes, d'ailleurs trop nombreux, ne sont pas assez instruits. Tel est le fait brutal. Et que l'on ne vienne pas nous accuser d'exagérer le portrait de l'artiste contemporain. En 1869, Charles Baudelaire écrivit ces lignes. « Discrédit de l'imagination, mépris du grand, amour (non, ce mot est trop beau), pratique exclusive du métier, telles sont, je crois, quant à l'artiste, les raisons principales de

---

(1) LOUIS VIARDOT, *Comment faut-il encourager les arts*, p. 82. Paris, 1861.

son abaissement. Plus on possède d'imagination, mieux il faut posséder le métier pour accompagner celle-ci dans ses aventures et surmonter les difficultés qu'elle recherche avidement. Et mieux on possède son métier, moins il faut s'en prévaloir et le montrer, pour laisser l'imagination briller de tout son éclat. Voilà ce que dit la sagesse ; et la sagesse dit encore : Celui qui ne possède que de l'habilité est une bête, et l'imagination qui veut s'en passer est une folle... Et l'*enfant gâté,* le peintre moderne se dit : — Qu'est-ce que l'imagination? Un danger, une fatigue. Qu'est-ce que la lecture et la contemplation du passé? Du temps perdu. Je serai classique, non pas comme Bertin (car le classique change de place et de nom), mais comme... Troyon, par exemple. — Et il le fait comme il l'a dit. Il peint, il peint; et il bouche son âme, et il peint encore, jusqu'à ce qu'il ressemble enfin à l'artiste à la mode, et que par sa bêtise et son habilité il mérite le suffrage et l'argent du public. L'imitateur de l'imitateur trouve ses imitateurs, et chacun poursuit ainsi son rêve de grandeur, bouchant de mieux en mieux son âme et surtout ne *lisant rien*, pas même le « Parfait Cuisinier », qui pourtant aurait pu lui ouvrir une carrière moins lucrative, mais plus glorieuse. Quand il possède bien l'art des sauces, des patines, des glacis, des frottis, des jus, des ragoûts (je parle peinture), l'*enfant gâté* prend de fières attitudes et se répète avec plus de conviction que jamais que tout le reste est inutile (1). »

---

(1) CHARLES BAUDELAIRE, *Curiosités esthétiques,* t. II, p. 251 et 252. Paris, 1869.

Voilà bien le portrait fidèle de l'artiste moderne! Il est impossible de mieux faire ressortir son incapacité, la faiblesse de son imagination, son horreur pour la lecture des livres sérieux et son ignorance vaniteuse.

Baudelaire, dont on connaît le langage violent mais souvent juste, a dit que le virtuose du métier est une simple « bête ». Sans oser être aussi expressif, nous affirmerons hautement que le progrès de l'art n'est pas conciliable avec l'incapacité du plus grand nombre de nos artistes.

Il importe donc de développer leur éducation. C'est une nécessité absolue, c'est un devoir social. Il faut que le prêtre soit digne du sacerdoce.

Comment arriver à ce résultat? En grande partie par la réforme de l'enseignement. Mais ici encore il est pénible de devoir constater que les artistes eux-mêmes taxent souvent de luxe inutile les études sérieuses. A quoi bon la science des savants, disent-ils, puisque l'art ne procède que du sentiment! L'ignorance se marie bien avec la vanité. Les mauvais artistes repoussent la science ou, plus justement, les règles sous prétexte qu'elles mettent une entrave à l'expression du génie; mais le plus souvent, ayant contracté avec la science une inimitié qui date de leurs premiers pas dans la carrière des arts, ils repoussent simplement les règles, « parce que, a dit de Montabert, quand elles ne sont pas pour eux, elles sont contre eux (1) ».

Les artistes vraiment dignes de l'art, soucieux du progrès des arts et de la dignité de leur profession; les artistes,

---

(1) Paillot de Montabert, *L'Artistaire*, p. 261. Paris, 1855.

enfin, qui sont à la hauteur de leur grande mission, sont unanimes pour reconnaître la stricte nécessité des études générales. Ils sont d'ailleurs d'accord à ce sujet avec tous les maîtres qui ont illustré les grandes écoles du passé. Tous ont eu souci de l'éducation de l'intelligence et n'ont rien négligé pour se mettre à la hauteur absolue du niveau scientifique de leur époque.

On sait que Michel-Ange recherchait l'intimité des savants, des philosophes et de tous ceux qui se passionnent pour les œuvres de l'esprit. Grâce à la protection de Laurent de Médicis, il s'était fait l'ami inséparable des plus savants lettrés de son temps, et c'était dans l'activité de cette atmosphère élevée, qu'il puisait la pensée de ses compositions. Même exemple pour Rubens qui entretenait de nombreuses relations avec tous les hauts personnages de son époque et fut même ambassadeur. Même exemple encore pour Léonard de Vinci, à la fois ingénieur, architecte, sculpteur, peintre, poète, théoricien et même auteur de plusieurs traités d'enseignement.

Il est vrai que les connaissances générales de notre siècle, ont atteint un grand développement, mais il n'est pas nécessaire d'ailleurs que l'artiste soit précisément un savant. Nous ne lui demandons que des idées générales fortifiées par le goût des études. Rien de plus.

Les règles étant le soutien de l'art, tout artiste sérieux doit chercher dans la force de la science la noblesse de ses œuvres. Voilà le principe. « Ceux qui s'abandonnent à une pratique prompte et légère avant que d'avoir appris la théorie, a dit Léonard de Vinci, ressemblent à des

matelots qui se mettent en mer sur un vaisseau qui n'a ni gouvernail ni boussole; ils ne savent quelle route ils doivent tenir. La pratique, ajoute le grand maître, doit toujours être fondée sur une bonne théorie, car sans elle on ne saurait réussir en aucune chose dans la peinture ni dans les autres arts qui dépendent du dessin (1). »

C'est cette nécessité de connaître la science de l'art, que de Montabert a exprimée énergiquement en disant que « la science est aussi indispensable à l'artiste, que l'engrais l'est à l'agriculture (2) ».

Est-ce clair? Au reste, il ne faut pas se méprendre sur le sens de nos paroles. En préconisant de fortes études, nous ne protestons pas contre le mouvement qui favorise la modernité dans l'art. Tous les genres peuvent et doivent même avoir des adeptes. Il nous faut des peintres qui peignent leur temps, retracent nos mœurs; mais ils doivent faire preuve de connaissances suffisantes pour bien interpréter les sujets et leur donner le style et le caractère nécessaires. Il faut, en un mot, qu'ils fassent œuvre d'art, et non pas œuvre de métier.

Toujours donc on en arrive à formuler la nécessité de développer l'enseignement artistique en l'appuyant davantage sur la science, qui doit servir de point d'appui à l'art et lui permettre de s'élancer résolument dans le domaine de la pratique intelligente.

---

(1) *Traité de peinture de Léonard de Vinci*, par P. Gault de Saint-Germain, Genève, 1820.

(2) Paillot de Montabert, *L'Artistaire*, p. 260. Paris, 1855.

Les artistes doivent être instruits. La valeur et l'avenir de l'art dépendent de cette condition, car l'art est chose délicate, subtile. Un peintre, qui certes fut à la hauteur de son époque, feu De Keyser, disait au Congrès de 1868 : « L'individualité sans la science est nulle. Elle marquera sa faiblesse et son ignorance à chaque pas. Les plus belles intelligences se perdraient sans cette instruction solide qu'elles doivent posséder. C'est à l'ignorance qu'il faut attribuer certaines tendances, certain mauvais goût, qui sont aux arts ce que la corruption est aux mœurs. L'artiste doit être armé de toutes pièces pour qu'il soit fort et solide. Il faut qu'il n'oublie pas que les grands artistes de la Grèce étaient non seulement des savants, mais des philosophes. Ce n'est pas l'ignorance qui a créé les artistes du siècle de Périclès et leur a permis de produire leurs merveilleux chefs-d'œuvre (1). »

Si les grands artistes ont tous fait ressortir la nécessité de développer l'éducation et l'instruction des jeunes peintres, sculpteurs ou architectes; les théoriciens de l'art et les hommes de lettres en général, à plus forte raison, n'ont guère été moins affirmatifs. Diderot, Eméric David, Gustave Planche, Théophile Gautier, Charles Baudelaire, Ch. Clément, Louis Viardot, Pfau, E. Beulé, H. Taine, Eugène Guillaume, Louis Alvin, Henry Havard, J. Rousseau, Ernest Chesneau et tant d'autres; ont tous défendu énergiquement la cause de la science et de l'idée dans l'art.

---

(1) *Compte rendu du Congrès de l'enseignement des arts du dessin de 1868*, p. 163. Bruxelles, 1869.

Mais parmi tous ces critiques d'art, Gustave Planche, le premier entre tous d'ailleurs, est celui qui s'est le plus élevé contre le triomphe du métier. « Quelques hommes doués d'une véritable habilité et dont le mérite ne saurait être mis en question, dit-il, soutiennent, avec acharnement, que le dessin doit être la première étude des élèves qui se destinent à la peinture ou à la statuaire. A les entendre, il est toujours inutile, souvent même dangereux, d'occuper l'intelligence des élèves d'objets étrangers à la pratique matérielle de l'art. Le temps donné aux études générales est du temps perdu. Celui dont la main obéissante reproduit fidèlement la nature en sait toujours assez et n'a pas besoin de consulter les livres. A mon avis, les artistes qui se prononcent d'une façon absolue pour l'étude exclusive du dessin, s'ignorent eux-mêmes et oublient la route qu'ils ont suivie. Justement fiers d'avoir touché le but, ils ne tiennent pas compte des tâtonnements par lesquels ils ont dû passer, et proscrivent, comme inutiles ou dangereuses, les études mêmes qui, plus d'une fois, leur ont frayé la route. S'ils eussent borné simplement leur tâche, comme ils le disent, à la pratique du dessin, ils ne seraient pas arrivés où ils sont maintenant. S'ils eussent négligé toutes les connaissances qui ne se rattachent pas directement à la peinture, à la statuaire, ils ne vaudraient pas ce qu'ils valent, ils n'auraient pas conçu, ils n'auraient pas réalisé les œuvres que nous admirons. Ils se calomnient en parlant de leur ignorance ; ils sont injustes pour eux-mêmes et n'ont jamais mesuré le développement réel de leurs facultés. Et qu'on ne dise pas qu'en exigeant des élèves qui se présentent à

l'école une instruction générale, je ferme peut-être la porte aux plus heureux génies. Les connaissances élémentaires que je demande, sont aujourd'hui à la portée des plus pauvres familles (1). »

On ne saurait tenir raisonnement plus juste. Non, le métier n'est pas l'art. Il faut développer l'éducation et l'instruction générale de l'artiste. « Sans éducation générale, a dit un critique contemporain fort autorisé, M. Ernest Chesneau, il n'y a pas d'artiste supérieur ; sans éducation d'art, a-t-il ajouté, l'homme moderne, fût-il un esprit supérieur dans un autre ordre, est privé d'un instrument indispensable à sa complète activité (2). »

Méditons ces sages paroles. Elles résument les éléments principaux qui assurent la vitalité de l'art : l'éducation de l'artiste et la culture nationale du goût esthétique.

Ailleurs, analysant les points essentiels de son étude sur l'*Éducation de l'artiste*, M. Chesneau formule les conclusions suivantes :

« 1° L'art ne recrute qu'un très petit nombre d'artistes dans les classes cultivées.

« 2° Cette abstention, regrettable à tous égards, laisse s'égarer dans des directions étrangères à l'art bien des aptitudes naturelles et nous prive d'artistes qui feraient tourner leur instruction au bénéfice de leur école nationale.

« 3° Enfin, cette situation fâcheuse ne se modifiera que

---

(1) GUSTAVE PLANCHE, *Portraits d'artistes*, t. II, p. 306 et 307. Paris, 1853.

(2) ERNEST CHESNEAU, *L'Éducation de l'artiste*, p. 74. Paris, 1880.

si nous parvenons à vaincre à jamais le préjugé des classes bourgeoises contre la profession d'artiste (1). »

Et comment résoudre ce problème? « Il faut, dit Chesneau, développer l'éducation scientifique et littéraire des classes illettrées et favoriser l'éducation artistique des classes lettrées. » En d'autres termes, tout le monde doit apprendre à dessiner, mais ceux qui ont des aptitudes spéciales peuvent étudier la carrière de l'art en développant à la fois l'habilité technique et la culture scientifique et littéraire.

Il importe aussi de faire comprendre à la bourgeoisie industrielle l'influence considérable que l'art exerce sur l'industrie, dont il est un puissant moyen de développement. Il est nécessaire de rapprocher le grand artiste du grand industriel, pour prouver à ce dernier que l'industrie progresse autant par l'art que par le perfectionnement des machines. Alors seulement l'abîme qui éloigne aujourd'hui le grand et le petit bourgeois de l'art et des artistes, sera comblé au profit du progrès général.

Le dessin pour tous et l'art pur ou les industries d'art pour ceux qui ont des aptitudes spéciales : telle est l'équation dont la solution formule le progrès de l'art. Le premier terme de cette équation est bien près d'avoir reçu la solution désirable. Quant au second, l'instruction générale des artistes est trop faible pour qu'il puisse se développer comme il faudrait. Nous avons beaucoup de praticiens habiles, de virtuoses réels, mais il nous manque des penseurs, des philosophes.

---

(1) ERNEST CHESNEAU, *L'Éducation de l'artiste* p. 97.

Concluons donc à l'urgence de meubler l'intelligence de nos jeunes artistes. « La culture intellectuelle est la source de toute pensée morale, de tout contentement de l'âme, de tout sentiment généreux (1). » L'enseignement n'a pas seulement pour mission de cultiver la précision du coup d'œil et l'habilité de la main, car le « procédé » n'est pas la fleur de l'art, mais il doit fortifier les sentiments esthétiques par une éducation sérieuse qui s'adresse à la fois à l'esprit, au cœur, à l'intelligence et à l'âme de l'artiste. « L'habitude des pensées supérieures est nécessaire à l'artiste pour produire le sublime (2). » C'est dans la perfection intellectuelle et morale de leur être, que les missionnaires de la religion du beau trouveront leurs inspirations les plus nobles

Et ici encore les œuvres du passé doivent nous servir d'exemple. Elles nous disent, avec éloquence, que le véritable artiste n'est pas le virtuose rompu aux subtiles difficultés d'une technique savante, mais celui-là seul qui, après avoir été ému par une impression puissante, physique, morale ou intellectuelle, sait concentrer ses sentiments pour faire passer son émotion dans l'âme d'autrui.

En résumé, trop d'artistes, trop peu d'artisans de l'art et faiblesse générale de l'éducation esthétique. On oublie que « l'action de l'art sur l'homme et sur la société dépend du développement général ou individuel de la pensée (3) ». Voilà le mal.

---

(1) Ed. Fétis, *L'Art dans la nation et dans l'État*, p. 105. Bruxelles, 1870.

(2) Paul Voituron, *Recherches philosophiques sur les principes de la science du beau*, t. Ier, p. 255. Bruxelles, 1861.

(3) Paul Voituron, même ouvrage, t. II, p. 253.

III

Domaine de la culture générale du goût esthétique. — L'art, pour vivre, demande l'esprit national. — Nécessité de cultiver le goût public. — Le goût esthétique se propage par l'enseignement et par les musées. — Imagerie scolaire. — Esthétique populaire. — Classement éducatif des musées. — Utilité des causeries données dans les musées. — Rôle de la critique d'art.

Il faut de bons artistes possédant une éducation complète, ouverte à la fois à l'habilité technique et aux spéculations intellectuelles, pour produire l'œuvre d'art ; mais pour vivre, l'art, de son côté, demande aussi l'esprit national.

Le métier s'apprend à l'académie où l'art prend racine ; mais c'est dans la société, et nourri par l'amour national, qu'il s'épanouit. « Si l'esprit du peuple ne travaille pas avec l'artiste, a dit Pfau, les efforts individuels restent stériles, n'arrivent qu'à l'imitation, tout au plus à l'éclectisme, mais jamais à la création (1). »

---

(1) Pfau, *Études sur l'art*, p. 297.

L'art est donc le reflet du goût national, le miroir d'une époque et l'âme d'une période de l'histoire.

Où choisir un plus frappant exemple de cette vérité qu'en Grèce? L'art y était grand parce que le peuple tout entier y avait le sentiment du beau. Les chefs-d'œuvre d'Apelles, de Polygnote, de Phidias, de Polyclète et de Mnésiclès, n'ont été inspirés que par le goût éclairé et les applaudissements de la population.

La culture du goût est d'ailleurs inséparable de la culture de l'art, et partout où l'on désire le voir grandir, noble et pur, il faut s'occuper de lui préparer un public capable d'en aimer, apprécier et admirer les manifestations.

Oui, l'amour du peuple est une source féconde pour le développement de l'art. A l'art vrai il faut un public capable, « éclairé, sensible aux nuances et aux expressions les plus hautes comme les plus subtiles des hommes de génie (1) ».

Hélas! en Belgique, l'affaiblissement du goût national a creusé entre l'art et la nation un abîme profond. Les masses de la population ont souvent le sentiment de l'art sans avoir cependant d'idées arrêtées en matière d'esthétique. Nous ne sommes ni des Athéniens, ni des Florentins.

Et cependant si le goût public est atrophié par le manque de culture sérieuse, son germe n'a pas abandonné notre sang national. Certaines villes ont conservé, avec gloire, le goût pour les arts; mais ce goût demande à être bien dirigé pour échapper aux dangereux caprices de la mode.

---

(1) ERNEST CHESNEAU, *L'Éducation de l'artiste*, p. 123. Paris, 1880.

Il faut donc que la culture du sentiment esthétique fasse partie de l'éducation de tous. Il faut surtout combattre l'inertie même des artistes.

Cette inertie est vraiment désespérante! En veut-on une preuve? Le comité exécutif de l'Exposition de Bruxelles, en 1888, avait, par la voie des journaux, fait un appel aux artistes de tous pays, leur annonçant qu'il avait ouvert une série de concours internationaux pour les dessins relatifs aux affiches, les diplômes et les projets de médailles à décerner aux exposants, ainsi que pour les petites constructions pittoresques à ériger dans les jardins de l'Exposition. Des primes en espèces, des médailles, des diplômes et des mentions honorables devaient être décernées à la suite de ces concours.

Certes, l'occasion était belle pour plus d'un jeune artiste d'affirmer son talent, son individualité ou son esprit inventif. Certes, le thème était beau. Eh bien, malgré la grande publicité donnée à cet appel, le comité ne reçut de la Belgique que *quatre* projets ! Et la France en avait envoyé 52, l'Allemagne 47, la Hollande 21, l'Italie 13, l'Autriche-Hongrie 8 et l'Espagne 6!

Autre exemple. — Le concours ouvert pour la composition d'un diplôme de l'Exposition universelle d'Anvers, en 1885, avait fait le même naufrage! Jamais pays ne donna, au monde entier, plus lamentable exemple d'incapacité artistique.

Cette inertie nationale n'est-elle pas un signe des temps? Ne marque-t-elle pas une époque fermée aux grandes aspirations du beau ?

Il faut réagir. — C'est à l'État, c'est à la presse, c'est à l'enseignement qu'il appartient de pousser l'esprit public vers les choses de l'art. Il faut un public artiste, ayant des principes et résolu à les défendre énergiquement. Il faut un public capable d'éprouver des sensations et des émotions au spectacle des œuvres d'art qui parlent à la pensée. Mais comment atteindre ce résultat?

Disons tout d'abord que le goût national ne doit pas être esclave d'une doctrine absolue. Il doit rester libre. Sa culture doit être lente mais méthodique. Il faut que tous les éléments qui la constituent entrent peu à peu dans l'esprit de tous. Il faut persuader sans imposer, guider sans forcer.

Les principes à préconiser devraient donc avoir un caractère plutôt national qu'individuel. Ils doivent constituer les unités d'un ensemble désintéressé qui ne cherche qu'à susciter, dans l'esprit des masses, l'éveil des sentiments esthétiques. Ces principes généraux doivent cependant être logiques et suffisamment complets. Pour apprécier, il faut connaître, et pour arriver à connaître, il faut juger.

Nous ne pouvons analyser en détail la méthode à suivre pour cultiver le goût public. Il faut toujours laisser une certaine latitude; mais nous nous bornerons à indiquer certaines grandes lignes.

Le goût public se propage spécialement de deux manières : par l'enseignement généralisé et par les musées. Nous avons exposé, dans la deuxième partie de cet ouvrage, les réformes principales qui incombent à l'enseignement artistique. C'est lui qui doit nourrir le sentiment du beau, élever les intelligences et porter notre génération à rai-

sonner, à observer et à juger sagement. « C'est au moyen de la faculté de raisonner et un peu au moyen de celle de sentir, que nous devons chercher le vrai et le beau — a dit Violet-le-Duc. Je suis convaincu, a-t-il ajouté, qu'on peut perfectionner le goût de notre génération en l'habituant à raisonner. Dans un grand nombre de cas, le raisonnement rend compte du jugement que le goût a prononcé. Très souvent (peut-être toujours) le sentiment du goût n'est qu'un raisonnement involontaire dont les termes nous échappent. Acquérir du goût n'est autre chose que prendre l'habitude du beau et du bon ; mais pour prendre l'habitude du beau, il faut savoir le trouver, c'est-à-dire choisir ; or, nous appelons à notre aide, pour faire ce choix, notre faculté de raisonner (1). »

Et pour développer le goût, l'enseignement dispose de plusieurs éléments : intelligence des images, notions d'esthétique populaire, etc L'imagerie scolaire, dont l'idée première revient à Rogier, appartient essentiellement au domaine des établissements d'instruction primaire et moyenne, tandis que l'esthétique populaire convient plutôt aux établissements supérieurs. Cependant les deux éléments peuvent se fondre dans toutes les écoles, mais à des titres différents, suivant la somme de connaissances que possèdent les jeunes gens auxquels on s'adresse.

L'importance de l'imagerie scolaire et populaire pour la culture du goût, ne saurait être contestée. Le goût de l'image

---

(1) VIOLET-LE-DUC, *Entretien sur l'architecture*, t. Ier, p. 29. Paris, 1863.

est général, et c'est par étapes successives qu'il faut acheminer l'esprit de l'élève à l'intelligence des œuvres d'art, comme c'est par étapes successives qu'il faut lui apprendre à « voir ». Ces deux notions sont des résultats de l'éducation, et il appartient à l'instruction nationale d'en généraliser les intarissables bienfaits. Pour l'initié, certaines œuvres d'art traduisent des enseignements d'une puissante fécondité, tandis qu'elles ne disent rien au profane. Lorsqu'un paysan s'est égaré dans un musée, il ne sait trop où diriger ses pas, mais s'arrête instinctivement devant des œuvres banales et riches en couleurs. Tout au contraire, l'homme instruit cherche dans le spectacle des chefs-d'œuvre de l'art, un essor au bouillant travail de sa pensée. Il analyse les sujets qui parlent à son intelligence, traduisent une pensée sociale, suscitent une page d'histoire ou un trait de morale.

Le langage de l'art ne raisonne pas de la même manière pour tout le monde. « En peinture comme en littérature, a dit Diderot, beaucoup de personnes préféreront la *Barbe bleue* à Virgile, et *Richard sans Peur* à Tacite. Aussi, il faut apprendre à lire et à voir, » — a-t-il soin de conclure avec raison. Oui, *apprendre* tout est là. Il faut cultiver l'intelligence des yeux, cultiver aussi l'intelligence de l'esprit, car pour apprécier il faut connaître.

A l'école, on peut se contenter de développer le but matériel et le but formel du dessin, et l'imagerie scolaire est un des meilleurs moyens pour atteindre ce résultat. La photographie, les mille procédés de la gravure, les moulages, etc., ont répandu à profusion les chefs-d'œuvre de l'art. Faute de tableaux, on a les reproductions, les illustrations à bon

compte; faute des marbres, on peut collectionner les moulages. Rien ne s'oppose donc à ce que ces documents bien classés, bien présentés, entrent dans le domaine public. Pourquoi ne pas les répandre généreusement dans toutes les écoles? Pourquoi ne pas reprendre l'entreprise tentée par le gouvernement à l'époque de Rogier? Ce qui n'a pas réussi alors, faute de mains habiles ou expérimentées, réussira certainement aujourd'hui. Le terrain est tout préparé et l'idée féconde. « Il faut, a dit Havard, à tout prix que nos enfants puissent acquérir le goût du beau, par la contemplation des belles œuvres et par l'initiation aux sublimes jouissances de l'art (1). »

Sages paroles, inspirées, d'ailleurs, par Platon qui, dans sa *République*, dit, en effet, qu'il faut de bonne heure cultiver et développer le sentiment du beau dans l'âme des enfants, afin qu'ils apprennent, non seulement à aimer la beauté, mais aussi à mettre entre elle et eux le plus parfait accord. Platon disait aussi « qu'en voyant chaque jour des chefs-d'œuvre de peinture, de sculpture et d'architecture pleins de noblesse et de correction, les gens les moins disposés aux grâces, étant élevés parmi ces ouvrages comme dans un air pur et sain, prennent le goût du beau et du délicat et s'accoutument à saisir avec justesse ce qu'il y a de parfait ou de défectueux dans les ouvrages de l'art et dans ceux de la nature ».

Impossible de mieux affirmer l'importance de l'imagerie

(1) HENRY HAVARD, *Lettres sur l'enseignement des beaux-arts*, p. 66. Paris, 1879.

scolaire. M. Germain, directeur général de l'enseignement primaire, a pris l'initiative d'introduire le principe de la culture esthétique par les yeux dans les écoles normales. Nous ne pouvons assez faire ressortir l'utilité de cette mesure, mais il faudrait en généraliser les bienfaits dans tous les établissements d'instruction publique ou privée, depuis l'école Froebel jusqu'à l'université.

Quant à l'imagerie spéciale populaire, il faudrait en développer le principe par la publication de certaines images à bas prix. Le gouvernement devrait même faire exécuter des objets d'art susceptibles de décorer les demeures de l'ouvrier, du paysan, du petit bourgeois et les fournir au prix de revient aux colporteurs et aux marchands forains (1). Bref, il s'agirait de ne rien négliger pour développer le goût national par la vue de choses belles de formes, décoratives ou usuelles. Le goût de l'art doit envahir les masses aussi bien que les classes élevées de la société. Et mille moyens peuvent contribuer à donner ce résultat!

Partout les images de l'art doivent parler aux yeux et à l'esprit. Partout, et à tout moment, elles doivent donner aux professeurs l'occasion de faire remarquer l'importance de l'art dans la société et le rôle de l'esthétique populaire.

L'esthétique populaire! De toutes les questions philosophiques, la plus délicate est l'esthétique, dira-t-on; il est

---

(1) Ed. Fétis, *L'Art dans la société et dans l'État*, p. 109. Bruxelles, 1870.

donc impossible de la faire entrer dans le domaine de l'éducation générale ! Erreur. Tous les esthéticiens modernes repoussent cette conclusion spécieuse, et plusieurs pédagogues, Spencer notamment, ont démontré, au contraire, l'utilité et la facilité de faire entrer son étude dans l'éducation nationale.

Au reste, entendons-nous. Il ne s'agit évidemment pas de développer les principes arides de l'esthétique spéculative dont l'abstraction conviendrait tout au plus aux facultés de philosophie et lettres de nos universités ; mais simplement d'expliquer aux jeunes gens le rôle de l'art dans la société, sa mission, sa valeur, les principes généraux du beau, par opposition à ce qui distingue le laid, etc. L'esthétique populaire doit être en quelque sorte une simple philosophie populaire traitant du beau et de l'art.

Nous pouvons imiter, d'ailleurs, l'exemple de l'étranger. En Angleterre, les livres qui traitent des arts et du beau trainent partout En Allemagne, les idées les plus abstraites en matière d'esthétique, sont familières à un public nombreux d'étudiants, et les ouvrages de Winkelmann, de Goethe et de Schiller se trouvent dans toutes les bibliothèques bourgeoises.

Le premier traité de Ch. Oeser, édité à Leipzig, portait ce titre significatif : *Briefe an eine Yungfrau über die Hauptgegenstände der Aesthetik. Ein Weihgeschenk für Frauen und Yungfrauen.* De 1855 à 1875 dix-huit éditions furent successivement épuisées ! Et il s'agissait d'esthétique mise à la portée des dames et des demoiselles !

Les *Menus-propos* de Toppfer ont eu le même succès. Ils

sont partout plus connus que ne le sont, en France, les pages éloquentes de Diderot (1), de Lamennais (2), de Victor Cousin (3), et même de Charles Blanc (4).

Ces exemples prouvent la possibilité de formuler un traité d'esthétique populaire. « Un jour viendra, a dit M. G. Prevost, où l'enseignement comprendra un cours d'esthétique, cours tout aussi nécessaire que le cours de grammaire ou d'histoire (5). »

Le but de l'esthétique populaire est donc de vulgariser, par l'enseignement, les connaissances fondamentales artistiques que nous devons tous posséder, et c'est sous cette forme que, sur la proposition de M. Dognée, la question fut d'ailleurs mise aux voix et adoptée au Congrès artistique de 1877.

La création de l'enseignement dont il s'agit viendrait logiquement compléter les connaissances acquises dans le domaine de l'imagerie scolaire. Les deux cours se fortifient et se complètent réciproquement.

L'imagerie scolaire et l'esthétique populaire, travaillent au développement du goût dans les écoles ; mais, plus tard, ce sont les musées et les expositions qui doivent entrer en jeu.

En sortant de l'école, l'enfant, l'élève ou l'étudiant, déve-

---

(1) Diderot, *Salons*.

(2) F. Lamennais, *De l'Art et du beau*.

(3) V. Cousin, *Du Vrai, du beau et du bien*.

(4) Ch. Blanc, *La Grammaire des arts du dessin*.

(5) G. Prévost, *Le Nu, le vêtement, la parure chez l'homme et chez la femme*, p. 22. Paris.

lopperont les germes esthétiques qu'ils y ont reçus par l'étude sérieuse des chefs-d'œuvre de l'art.

L'art ne peut être le patrimoine de quelques rares privilégiés. Il doit se prodiguer et pénétrer dans les couches les plus profondes de la société. Non seulement les musées doivent être ouverts à tous, mais il faut que tout le monde soit entraîné à les visiter. Un musée doit être un milieu d'enseignement; aussi un classement judicieux des objets exposés s'impose naturellement. Or, à ce point de vue, nos musées ne remplissent absolument pas leur mission. Leur classement est déplorable.

Pourquoi entretient-on des musées, sinon pour offrir un enseignement général capable de cultiver le goût tout en immortalisant les gloires du passé? On ne saurait atteindre ce résultat en se contentant de présenter au public, dans un magnifique désordre, une profusion de chefs-d'œuvre de style, d'époque, de valeur et de caractère différents. Un classement judicieux peut seul faire ressortir la pensée qui a présidé à l'enfantement et à faire comprendre le mécanisme de l'évolution des diverses phases de l'art. Chaque œuvre doit, autant que possible, être jugée dans le milieu qui l'a produite. C'est le seul moyen d'apprécier les efforts qui ont présidé à sa production.

Et cependant on n'attache, en général, aucune importance spéciale à ce classement. Les objets sont exposés au hasard, pour le simple plaisir des yeux. C'est un tort. Une visite dans un musée doit être plus qu'une récréation. Elle doit être instructive afin de provoquer le travail de la pensée.

Il serait d'ailleurs si facile de ranger les œuvres avec ordre et méthode! C'est une simple question de principes. Choisissons un exemple et supposons qu'il s'agisse de classer des œuvres de la peinture flamande.

On commencerait par aligner les travaux des plus anciens maîtres, et, à défaut de ces modèles mêmes, des photographies, des gravures, des copies, etc., pouvant les remplacer. L'école se déroulerait ainsi à mesure que les artistes qui l'ont développée défileraient avec leurs grandes créations. Les Van Eyck marcheraient à la suite des peintres de fresques qui les ont précédés. Puis viendraient les Roger Vander Weyden et leurs contemporains ou continuateurs : Hugues Van der Goes, Thierry Bouts, etc. Défileraient ensuite Hans Memling, Jérôme Bosch, Quentin Metsys et les derniers gothiques—Jean Mostert, notamment.

Avec la Renaissance viendraient Pierre Pourbus, Van Orley, Pierre Coucke, Martin de Vos, Pierre Brueghel, les précurseurs de Rubens, Rubens lui-même, et les maîtres qui procèdent de sa grande école, les Van Dyck, les de Crayer, etc. Et ainsi de suite, jusqu'aux classiques et aux romantiques, l'école déroulerait toutes ses phases.

Les peintres qui ont illustré notre art national seraient placés ainsi dans leur véritable milieu, et l'école se montrerait dans toutes ses phases, sans transitions brusques, et telle que ses manifestations ont traversé les âges.

Quelques détails viendraient compléter ce classement général. De courtes notices, placées en regard des tableaux correspondants, initieraient le public aux faits biographiques

principaux qui caractérisent les différents maîtres : dates de la naissance et de la mort, circonstances notables qui ont présidé à la conception des œuvres marquantes, liste des hommes de lettres, des savants, des personnages augustes et des artistes dont chaque maître avait coutume de rechercher la société, etc., etc.

Quel enseignement! Nous admirons les grands tableaux de Rubens, mais combien de personnes connaissent les conditions qui ont présidé à leur exécution, leur place dans l'histoire, leur cadre dans l'art. Ces détails cependant sont souvent d'un grand intérêt. Ils font revivre une époque. Rubens avait trente-trois ans lorsqu'il exécuta son immortelle *Descente de croix!* Et combien d'autres renseignements seraient utiles à connaître!

Ainsi classé, un musée de peinture ferait revivre le siècle dans lequel chaque artiste a vécu. C'est un point essentiel, car on ne peut connaître un art sans comprendre le milieu, la civilisation, l'époque dans lesquels il s'est développé.

Et ainsi classé, un musée de peinture serait un véritable trésor où le peuple entier viendrait avidement boire à la source du goût esthétique — dans ses plus pures manifestations.

Les musées de sculpture et d'architecture, pourraient adopter des principes de classement analogues. Les écoles et les styles succéderaient aux écoles et aux styles dans l'ordre désigné par l'évolution de l'art. On connaîtrait l'origine d'un style et on apprécierait la valeur de son développement, tandis qu'on saisirait l'influence qu'il a exercée.

Et dans chaque école, les artistes, représentés à l'occasion

par des photographies, des portraits ou des bustes, viendraient prendre la place que leur assigne la chronologie.

A vrai dire, il s'agit de montrer les époques en faisant défiler tous les éléments qui ont contribué à leur gloire. Il s'agit de parler intuitivement aux masses, tout en fournissant aux cours d'esthétique populaire et d'histoire de l'art, des documents d'une grande richesse.

Les observations que nous venons de faire à propos des musées, s'appliquent aussi aux expositions.

Ici encore, neuf fois sur dix, manque un classement méthodique et éducatif.

Il ne faut pas qu'un Salon soit un simple bazar fatiguant à parcourir — cas général pour nos expositions d'architecture. Et on se plaint que le public les évite!

Quel est le but d'une exposition d'architecture? Celui de faire connaître les artistes, de relever le goût national, et, avec lui, le prestige de l'architecture. Et que fait-on pour l'atteindre? Rien, absolument rien. On se borne à aligner sèchement d'interminables files de dessins rangés avec symétrie. Si ces dessins avaient d ailleurs un attrait, on les regarderait avec plaisir. Mais non, ils sont presque toujours « projectifs », c'est-à-dire lisibles pour les initiés seulement. Les perspectives, les vues d'ensemble, les détails grandeur d'exécution, les aquarelles et les lavis sont rares.

Pourquoi ne pas faire exécuter les maquettes polychromées des principaux projets exposés ou des monuments à exécuter? Pourquoi ne pas intéresser le public et surtout l'amateur, le propriétaire, le bourgeois enrichi qui rêve constructions ou embellissements de sa demeure?

Quelques modèles de constructions et de types nouveaux de charpente, de toiture, de coupe des pierres, etc., ne seraient non plus pas déplacés dans un salon d'architecture. Tout le monde aimerait surtout à trouver, dans ce milieu, les applications aux industries d'art qui relèvent de l'architecture : ameublements, décorations d'appartements, projets de cheminées monumentales, etc.

Il faudrait, en outre, que dans tous les musées, voire même dans certaines expositions, le public pût, comme à Londres, acquérir les photographies des œuvres principales.

Musées et expositions doivent donc travailler au développement de la culture du goût national pour les choses de l'art.

Pour atteindre ce précieux résultat, on dispose d'une force puissante. Nous voulons parler de conférences, de causeries ou de lectures publiques que l'on pourrait donner dans les musées mêmes.

Ces causeries — c'est la forme qui doit être préférée, les conférences étant souvent trop savantes et les lectures trop ennuyeuses – seraient organisées sous les auspices du gouvernement et confiées à des personnes d'une autorité incontestable.

Chaque domaine de connaissances comprendrait un cycle de causeries. Ce serait un enseignement véritable, un enseignement pour la nation d'une intuition frappante, donné en présence même des objets dont on parle. En vérité, rien ne serait plus instructif. Il faut provoquer le raisonnement. C'est la source du goût. Or, si l'attention n'est pas attirée

sur certaines choses, on passe indifférent. Tout au contraire, la connaissance conduit à l'étude et à l'observation. Plus on sait, plus on cherche à connaître.

Les causeries dont il s'agit, seraient annoncées par la voie des journaux et, comme en Angleterre, on pourrait les mettre sous la présidence d'honneur d'une personne influente, —un membre de la Chambre des représentants, par exemple. De plus, le résumé de chaque causerie serait distribué aux personnes présentes. On conserverait ces documents qui, au bout d'un certain temps, formeraient un ensemble de certaine valeur.

A son tour, l'intervention des pouvoirs publics doit aussi exercer une grande influence sur la culture du sentiment esthétique national. C'est un point que nous aborderons plus loin. Nous nous contentons ici d'un simple rapprochement.

Un dernier élément s'impose enfin à notre attention. Il s'agit de la critique d'art, qui, tour à tour, peut exercer une influence considérable sur le progrès ou sur l'abaissement du niveau artistique et du goût public.

Et tout d'abord disons que nous ne voulons désigner ni les théoriciens de l'art, ni les historiens de l'art Le critique d'art dont nous parlons, c'est le « feuilletoniste », comme disait Wiertz; en d'autres termes, le journaliste que le gros du public a seul l'occasion de lire.

Quels sont les devoirs de la critique? Travailler au progrès de l'art par le progrès des idées. La critique d'art ne doit pas favoriser certains artistes au détriment de certains autres — ce qui arrive souvent – mais guider l'esprit de

l'artiste, éveiller en lui le sentiment de la noblesse de l'art, l'enthousiasme de ses convictions et surtout former le goût public par de saines notions.

Ah! oui, la critique est une science et un art. Elle exige avant tout le raisonnement, qui est un fruit du savoir. C'est la connaissance, c'est la science qu'il faut aux critiques — mais le plus souvent c'est ce qui leur fait défaut.

N'ayant pas la force que procure la science, la critique d'art en Belgique se paye de mots et condamne ou admire sans raisons.

La grande critique artistique glorifiée par Diderot, Gustave Planche, Théophile Gautier, et tant d'autres, n'admire qu'à bon escient. Elle n'admet pas les ardeurs irritantes de la discussion, ni la prostitution du « reportage ». Sereine, elle marche droit au devoir : développer l'intelligence de l'artiste, le guider dans la voie du progrès, lui faire comprendre l'inanité des caprices de la mode, rechercher les exigences de l'époque, épurer le sentiment du beau, raffiner le goût, aviver le génie et l'imagination, encourager, juger enfin avec impartialité et en connaissance de cause.

Hélas! il nous faut descendre de ces hauteurs. Ce caractère de sérénité est devenu exceptionnel. La critique d'art est aujourd'hui réduite à peu de valeur. Si nous faisons abstraction de quelques personnalités incontestables qui d'ailleurs écrivent peu et raisonnent beaucoup, si nous éliminons quelques noms connus, il ne reste rien. Nous n'avons plus de ces critiques d'art dont, jadis, on acceptait les jugements comme autant d'oracles.

Aujourd'hui, le premier venu s'intitule critique d'art.

Inutile de posséder des connaissances spéciales; on peut ignorer qu'il existe une théorie de l'art et une science de l'esthétique. Il suffit de savoir éblouir par les séductions d'un style agréable. Quant au lecteur profane — celui qui domine — il sera toujours facile de lui imposer le respect par le singulier prestige que possède la *lettre moulée,* le texte imprimé!

Charles Baudelaire s'est justement montré fort sévère pour ces criticules. « Leurs comptes rendus de Salons, a-t-il dit carrément, sont des guide-ânes ou de simples catalogues. » Avouons que l'improvisation à outrance que nécessite l'organisation actuelle du journalisme, n'est pas entièrement étrangère à cette situation. On fait un article aux ciseaux et au dictionnaire! On s'occupe peu de l'art et beaucoup des artistes. Aussi que de fragiles succès improvisés! Du jour au lendemain surgissent des réputations sans valeur aucune, tandis que les talents modestes dorment dans l'oubli.

Peu nous importerait, du reste, le succès d'un artiste médiocre si la critique, en chantant ses faux mérites, n'étouffait pas les talents timides par la conspiration du silence. Là est le mal. Combien de jeunes artistes capables restent ignorés parce qu'ils n'ont pas eu la faiblesse ou l'occasion d'entrer dans le sein d'une « camaraderie » quelconque! Les coulisses de la critique d'art ne sont pas toujours propres!

A côté des critiques improvisés, existent heureusement quelques juges sérieux qui écrivent rarement, mais qui ne

---

(1) Ch. Baudelaire, *Curiosités esthétiques*, t. II, p. 2. Paris, 1868.

parlent que de ce qu'ils savent. Et à côté de ces vrais juges, il y a aussi un vrai public. Ce public lit, travaille, réfléchit, compare et raisonne. Etranger aux cabales du jour, il finira par dominer. Et le jour où le goût public aura été épuré grâce aux réformes de l'enseignement et au système général d'éducation artistique nationale qu'elles supposent, l'empire des critiques improvisés aura cessé d'exister.

D'ici là, hélas ! la petite critique exercera, comme par le passé, sa funeste influence sur le développement du goût et le progrès de l'art. Oubliant ces nobles paroles de Stendhal : « La peinture n'est que de la morale construite », nous verrons cette critique vanter, longtemps encore, les qualités du procédé, vivre d'intrigues, surfaire des réputations moyennes, chanter des victoires passagères ou éreinter des artistes de talent.

IV

DOMAINE DES INDUSTRIES D'ART.

Les civilisations empruntent aux industries d'art la principale source de leur prospérité. — Exemples en Egypte, Chaldée, Assyrie, Chine, Japon et Grèce.—Le luxe byzantin, arabe et mauresque. — Les industries d'art à l'époque du Moyen Age et de la Renaissance. — Prospérité de nos anciennes industries nationales. — Leur décadence. — Comment combattre le mal

Le domaine des industries d'art embrasse un champ immense. En France, par exemple, son produit dépasse annuellement 300 millions! Et partout elles enrichissent d'ailleurs la prospérité nationale en puisant dans la culture du goût un monopole précieux, véritable toison d'or, pour lutter contre la concurrence étrangère.

Toutes les civilisations doivent une grande partie de leur prospérité à l'impulsion qu'elles ont donnée aux industries d'art. En Egypte, en Chaldée et en Assyrie, le luxe industriel artistique avait atteint un degré de raffinement dont on se rend difficilement compte. Les puissants de l'empire d'Assour avaient des broderies d'une somptuosité merveil-

leuse, dignes de tous les rêves dorés que suscite le souvenir de l'ancien Orient. Les tissus sortant des ateliers de Babylone furent disputés par les Mèdes, les Perses et les Indiens, car ils étaient d'une rare perfection et d'une valeur exceptionnelle. Du temps de Caton, on vendit une couverture de lit de festin pour le prix de 800,000 sesterces; et quand, plus tard, Néron voulut acheter cette merveille artistique, il en offrit quatre millions de sesterces !

En Chine et au Japon, les applications de l'art à l'industrie dominent exclusivement.

En Grèce, l'art imprimait sa marque à toutes les branches de l'industrie nationale, et le souffle du beau y ennoblissait les objets d'usage le plus grossier Lorsqu'on fouille le sol d'Athènes, on y trouve mille bibelots divers ; mais quel que soit leur rang dans l'échelle des productions usuelles, tous ont un cachet exquis de bon goût En Grèce, rien n'était banal. Les moindres artisans donnaient à leurs productions des formes d'une correction parfaite. « Lorsqu'on a découvert en Béotie, a dit un jour M. Jules Ferry, à la distribution des récompenses de l'Ecole des beaux-arts de Paris, lorsqu'on a découvert ces terres cuites (1) dont la perfection classique a fait l'étonnement du monde civilisé, on a reconnu qu'elles avaient été fabriquées pour le commerce et qu'elles étaient reproduites à des milliers d'exemplaires, et cependant la moindre de ces figurines est un chef-d'œuvre d'élégance et de style. »

---

(1) Généralement désignées sous la dénomination de « figurines de Tanagra ».

Les ruines d'Herculanum et de Pompéi prouvent que les Romains accordaient aussi une large place au travail des industries d'art.

L'empire byzantin doit sa richesse à cette source.

L'art arabe, à son tour, est essentiellement décoratif. Lorsque les disciples de Mahomet vinrent camper en face de Ctésiphon, capitale des Sassanides, frappés par le luxe éblouissant qui s'offrait à leurs yeux et émerveillés par la vue des palais perses, ils s'écrièrent : « A nous ces dômes étincelants dont Dieu nous a promis la conquête par la bouche de son prophète. » Et, en effet, Ctésiphon regorgeait de richesses et de tissus précieux d'une somptuosité incroyable. Les conquérants arabes trouvèrent notamment un tapis brodé d'une dimension de soixante aunes de tour et composé exclusivement de soie, d'argent, d'or et de pierres précieuses. On voulut offrir ce chef-d'œuvre au calife Omar; mais celui-ci refusa ce don et le fit diviser en autant de morceaux qu'il y avait de chefs à Médine. Et chacune de ces parcelles avait encore une valeur de 20,000 dirhems, soit à peu près autant de francs!

Les chefs de Bagdad nageaient dans la richesse des industries d'art. Dans leurs palais, les tapisseries, les broderies et les armes de luxe se trouvaient à profusion. Chaque meuble représentait une petite fortune.

L'Espagne mauresque avait les mêmes richesses.

D'autre part, les industries mérovingiennes eurent un étonnant éclat. Au cours du Moyen Age et de la Renaissance, la grande prospérité des industries d'art se développe toujours en se transformant. L'art et l'industrie se confon-

daient, et l'habilité technique égalait la beauté de l'œuvre.

Les Flamands, nos ancêtres, ont également conquis un rang important dans le domaine des industries d'art. Dans le monde entier, ils ont laissé la marque de leur génie décoratif. L'invention de faire cuire les couleurs dans le verre, la taille du diamant, la fabrication des dentelles et de tissus de lin, les tapisseries de haute et de basse lice et tant d'autres industries artistiques, ont la Belgique pour berceau.

Mais, hélas! nous n'avons pas su conserver le monopole de ces riches industries! Les secrets de fabrication qui ont fait notre gloire et notre richesse dans le passé, ont disparu ou sont sur le point de disparaître. Quelques industries encore, luttent péniblement contre la concurrence étrangère, sans cesse envahissante.

Ayons le courage de le dire : nos industries d'art sont en péril. Qu'est devenue la grande décoration architecturale et mobilière qui a laissé de si splendides restes dans nos vieux monuments? Nous ne fabriquons plus les merveilles que l'on admire dans tous les musées de l'Europe. Nos produits modernes ne peuvent même pas supporter la comparaison avec ceux de la France, de l'Angleterre et de l'Autriche Que sont devenus ces nombreux établissements où nos ancêtres façonnaient ces faïences, ces terres cuites, ces grès émaillés, etc., que se disputent encore les collections publiques et les amateurs du monde entier? Au Moyen Age et même dans le cours des premiers temps de la Renaissance, tous les pays voisins étaient nos tributaires pour beaucoup de travaux de sculpture décorative. Aujourd'hui cette industrie végète avec peine.

Et qu'avons-nous fait du monopole des travaux de ciselure, de damasquinerie et de dinanderie? Tout cela est perdu, oublié.

La typographie belge, dont l'imprimerie Plantin, à Anvers, atteste l'antique splendeur, a perfectionné ses procédés matériels, mais perdu ses qualités artistiques Combien grande est la difficulté lorsqu'il s'agit d'éditer, en Belgique, le plus simple ouvrage illustré!

Les tapisseries modernes de haute et de basse lice ne sont pas comparables à celles des temps passés. Le plus souvent, ce sont les bons dessinateurs qui font défaut. De même, entre les broderies anciennes et les broderies modernes, il y a un profond abime. Autant les premières étaient artistiques, autant les autres sont vulgaires, dures et banales.

Devons-nous donc désespérer de faire monter le niveau de l'art dans le domaine des applications à l'industrie? Non, l'art flamand a conservé certains principes vitaux qui ne cherchent qu'à se développer.

Que faut-il faire? Tout d'abord il est nécessaire d'assurer l'union intime de l'art et de l'industrie. C'est un point fondamental. Jadis les hommes de métier étaient tous plus ou moins artistes, et l'on a même vu des peintres célèbres se considérer comme de simples ouvriers. Quentin Metsys n'était-il pas forgeron? De plus, presque tous ces maîtres avaient des connaissances générales dans les trois grandes branches de l'art. Ces traditions doivent être renouées : nous devons faire revivre l'accord du beau et de l'utile, de l'art et de la convenance. Tout est là.

C'est à l'art que l'industrie doit demander ses plus puissantes forces.

Les industries d'art ont largement contribué à la richesse des civilisations. Le gouvernement a le devoir de développer tous les moyens nécessaires pour l'activité féconde de cette application de l'art à l'utile. Ici encore, l'enseignement est une force de première importance, et c'est par lui que doit se manifester la réaction nécessaire. Dans la grande généralité de nos académies, on a le tort grave de négliger absolument les applications de l'art pour n'envisager que l'étude de l'art expressif. A vrai dire, c'est le contraire qui devrait exister, car sur cent artisans de l'art, le pays demande tout au plus cinq ou six artistes proprement dits.

Cette observation met en lumière une des plus grandes lacunes de notre enseignement artistique. Les « fruits secs » des études académiques foisonnent, parce qu'on leur avait supposé des aptitudes imaginaires. Le développement des industries locales devrait donc s'imposer en première ligne dans toutes nos académies. On a toujours besoin de bons ouvriers, et les habiles artisans de l'art industriel ne seront jamais assez nombreux.

Cependant la réforme de l'enseignement n'est pas la seule force qui doive travailler au progrès des industries d'art.

A l'exemple de ce qui a été fait dans les plus grandes villes de l'Europe, on devrait constituer un *Conseil royal de perfectionnement pour les industries d'art.* Ce conseil chercherait à atteindre, en Belgique, un but analogue à celui que poursuit si glorieusement, en France, l'Union centrale des arts décoratifs de Paris.

Placée sous le haut patronage et l'auguste présidence d'honneur d'un membre de la famille royale, la société qu'il s'agirait de constituer, aurait son siège à Bruxelles et compterait parmi ses membres des personnes d'une compétence notoire, à la fois du pays et de l'étranger : des professeurs, des artistes, des industriels, etc

Le conseil aurait pour but :

1° D'analyser les moyens généraux de développer les industries d'art;

2° D'entretenir et épanouir en Belgique la culture des arts qui réalisent l'union du beau dans l'utile;

3° D'épurer, fortifier et diriger le goût national en matière d'art appliqué à l'industrie ou d'art décoratif.

Le conseil se réunirait, en moyenne, une fois par mois, et parmi les moyens qu'il emploierait pour étendre son influence, il faut mentionner :

1° La création d'un musée central des arts décoratifs et industriels rappelant le *Gewerbe Museum* de Berlin, le *Musée autrichien* de Vienne, ou le *South Kensington Museum* de Londres;

2° L'organisation d'expositions temporaires et ambulantes d'industries d'art;

3° La fondation d'un « Bulletin officiel » mensuel pour le perfectionnement des industries d'art;

4° La formation d'une bibliothèque, mise à la disposition du public et annexée au Musée central des arts décoratifs et industriels;

5° L'organisation de concours entre les artistes et les industriels.

Chacun de ces moyens suppose des dispositions corollaires dont nous ne pourrions parler sans dépasser les limites de notre sujet. Disons cependant que pour l'organisation des expositions ambulantes, on devrait imiter l'exemple de l'Angleterre. En effet, ce pays ne s'est pas contenté d'organiser le splendide musée de Kensington, mais il a voulu faire rayonner l'influence de cette belle institution dans le pays entier, au moyen d'expositions ambulantes qu'accompagnent des hommes spéciaux ayant la mission de faire ressortir, dans de simples causeries, la nature des objets exposés, ainsi que les avantages de leur analyse pour le progrès des industries locales.

Ces expositions devraient varier leurs richesses suivant les besoins artistiques et industriels des villes où elles doivent séjourner. Elles contribueraient largement au perfectionnement du goût et rendraient certes des services d'une importance réelle aux progrès de l'art.

V

Domaine de l'enseignement artistique pour les femmes. — Historique. — Cet enseignement en Angleterre. — Nécessité de le développer en Belgique.

La création d'un enseignement artistique pour les femmes, est encore un puissant moyen pour faire monter le niveau de l'art.

La question, d'ailleurs, n'est pas nouvelle.

Déjà en 1876 le Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin en fit ressortir la haute importance, en émettant même le vœu que le gouvernement s'occupât le plus tôt possible de son organisation. La proposition fut habilement développée par M. Rousseau dans les termes suivants : « L'expérience de tous les temps prouve que les femmes peuvent aborder, avec succès, les carrières des arts et des lettres. La plupart de celles qui l'entreprennent s'y distinguent. Elles ont pour y réussir des aptitudes toutes spéciales, la légèreté de main, la délicatesse du goût qui les rend attentives, avant l'homme, aux questions de formes et de couleurs.

« Mais les études d'art ne sont guère jusqu'ici pour les

femmes qu'un privilège, accordé seulement, sauf de rares exceptions, aux personnes des classes aisées. Etant donné le petit nombre de professions lucratives accessibles aux femmes, on réaliserait donc un véritable progrès social en leur facilitant celle d'artiste (1) ».

Cependant aucune suite sérieuse ne fut donnée à cette idée ; mais, récemment, quelques administrations communales ont pris l'initiative de combler cette lacune. Les villes d'Anvers, de Liège, de Louvain et de Malines, notamment, ont organisé un enseignement artistique pour les femmes — annexé à leur académie des beaux-arts.

Ces essais ont donné d'excellents résultats. Les élèves se sont présentées en grand nombre, et il a même fallu, faute de place, en refuser plusieurs.

Cependant, malgré ces tentatives louables, il reste encore beaucoup à faire pour donner, à cette importante question, le développement que sa nature comporte.

La commission spéciale nommée, par arrêté royal du 20 janvier 1879, pour préparer les principes de la réorganisation de l'Académie royale des beaux-arts d'Anvers, et la commission instituée par arrêté royal du 7 mai 1879 pour combiner l'organisation d'une école des arts décoratifs à Bruxelles, avaient aussi prévu des cours complets pour demoiselles.

A Bruxelles, on n'a pas donné suite à ce projet, et, à Anvers, on l'a réalisé incomplètement.

---

(1) *Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin,* année 1876, procès verbaux, p. 31.

Il importe de suivre l'exemple de l'étranger. Ainsi l'Angleterre, notamment, possède de nombreuses écoles spéciales ou normales pour jeunes filles. A Kensington, l'enseignement se donne même aux jeunes gens et aux jeunes filles sans que ce rapprochement ait jamais donné lieu au moindre abus. La jeune fille anglaise trouve partout le moyen de s'assurer, tantôt une position honorable et lucrative, et tantôt une distraction pour charmer les loisirs des favorisées de la fortune. A Londres, les dames artistes sont aussi nombreuses que les hommes artistes, et elles ont même largement contribué à la renaissance de l'art anglais.

Pourquoi ne pourrions-nous pas imprimer à notre enseignement artistique une tendance analogue? C'est presque un devoir social. Notre population est excessivement bien douée pour l'art, et ce qui a réussi en Angleterre, où l'instinct esthétique n'est certes pas aussi développé, doit, sans aucun doute, réussir en Belgique.

Nous devons donc généraliser l'enseignement artistique pour les femmes. C'est une nécessité.

VI

Domaine de l'intervention des pouvoirs publics. — Les pouvoirs publics doivent encourager les arts plastiques, mais la valeur de cette intervention dépend de sa nature. — Encouragements pécuniaires et encouragements moraux. — L'art pour vivre a besoin de l'argent public. — Exemples. — Répartition des encouragements en argent. — Il faudrait les remplacer par des commandes au profit à la fois des artistes, de la nation et des pouvoirs publics. — Encouragements moraux.

Les pouvoirs publics, l'État et les municipalités doivent-ils intervenir dans l'encouragement des arts plastiques?

Cette importante question a été discutée au Congrès artistique d'Anvers, en 1877, et résolue affirmativement.

L'expérience du passé suffirait d'ailleurs pour prouver la nécessité de cette intervention. L'art, et surtout le grand art, doit être protégé, soutenu, encouragé et guidé.

Nous dirons plus : l'État ne saurait jamais faire assez pour le développement de l'art, car l'art, c'est en partie la prospérité et la noblesse même des nations. Oui, l'art est une source de prospérité qui fait rouler des millions. Et

c'est aussi un titre d'ennoblissement que toutes les grandes civilisations ont cherché à conquérir.

L'État, la province et la commune doivent, de commun accord, travailler activement au progrès de l'art, tout en respectant cependant la liberté de l'artiste. Encourager, protéger ou guider, ne veut pas dire asservir ou imposer.

Certaines personnes prétendent, en effet, que l'intervention des pouvoirs publics porte atteinte à la liberté nécessaire de l'art. C'est une erreur. Tous les grands peuples du passé, la Grèce en tête, ont encouragé officiellement les beaux-arts, et il n'a jamais été prouvé que cette intervention se soit exercée au détriment de leur liberté.

Répétons-le, l'intervention des pouvoirs publics s'impose. Au reste, si l'État ne doit jamais peser sur la pensée de l'artiste, à condition — bien entendu — que cet artiste soit digne de la confiance dont on l'honore; il a cependant le devoir de régler, dans certaines mesures, le bon goût des œuvres artistiques. L'art, dont la valeur dépend du goût public, est un héritage national qu'il faut très soigneusement placer à intérêts. C'est par l'art que le génie d'un peuple survit aux siècles et c'est par l'art que l'éducation sociale d'une nation s'épure et s'élève.

Une si grande force doit être confiée à des mains expérimentées. L'art réclame donc de grands privilèges qu'on ne peut lui refuser et qui incombent partiellement aux pouvoirs publics.

« Supprimer l'intervention de l'État, comme le veulent certains économistes, dit M. Ed. Fétis, c'est supprimer l'art monumental, le grand art, celui qui est grand par les

sujets, par la destination, par le caractère... Sans l'intervention de l'Etat, il n'y a donc pas de monuments. Sont-ce les consommateurs qui feront, isolément, les frais d'un hôtel de ville, d'un musée, d'un palais de justice, d'une bourse, d'un théâtre? Non, ce sera le gouvernement, agissant au nom des consommateurs, c'est-à-dire de la masse des citoyens. Voilà la meilleure application du principe de l'association .. L'intervention de l'État est devenue un acte de justice, une obligation morale, depuis que la Révolution a constitué la société sur de nouvelles bases. Les princes, les communautés religieuses et les corporations civiles étaient, dans l'ancien état de choses, les trois forces actives qui donnaient l'impulsion au mouvement des beaux-arts. La Révolution a ôté aux princes le droit de puiser, sans mesure, dans le trésor public; elle a supprimé les biens de mainmorte; enfin, elle a aboli les corporations civiles en proclamant la liberté du travail. Ce sont là des réformes dont les avantages n'ont plus besoin d'être démontrés; mais en échange de ces avantages procurés à la nation par le nouvel ordre de choses, des charges lui ont été imposées, parmi lesquelles se trouve l'obligation de remplacer, pour les beaux-arts, les encouragements dont ils étaient redevables aux anciennes institutions. En héritant des pouvoirs et des ressources répartis jadis en différentes mains, l'État a contracté des obligations qu'on peut comparer à celle du légataire chargé de remplir certaines clauses testamentaires (1). »

(1) Éd. Fétis, *L'Art dans la nation et dans l'État,* p. 87 et suiv. Bruxelles, 1870.

Livré à lui-même, l'art ne saurait échapper aux embûches que lui tendent, entre mille ennemis, les caprices de la mode, l'engouement d'un public profane, les critiques d'art improvisés, etc. Il faut un principe pondérateur pour maintenir son prestige et lui indiquer la voie du progrès qu'il ne peut abandonner sans courir les risques de s'affaiblir, de se compromettre ou de se morceler. Et ce principe pondérateur ne peut émaner que des pouvoirs publics qui représentent d'ailleurs la partie intelligente de la nation.

Certes, l'initiative privée est également une force qui peut accomplir des prodiges.

Dans l'histoire, bien des hommes ne sont grands que par la protection qu'ils ont accordée aux arts. On a vu des bourgeois ou des princes de second ordre, s'élever ainsi au-dessus du rang des plus grands souverains. Pourquoi Périclès et les Médicis sont-ils immortels ? Certains grands noms ont beaucoup fait pour l'art, mais, à son tour, l'art a beaucoup fait pour ces grands noms. Cependant, à l'initiative privée nous préférons l'intervention des pouvoirs publics — qui seuls peuvent juger avec autorité.

Toutefois la valeur des bienfaits de cette intervention, dépend naturellement de leur nature même. Cette observation nous conduit à rechercher comment les pouvoirs publics doivent intervenir dans l'encouragement des arts plastiques.

Suffit-il de dire qu'il faut développer les individualités, décourager les médiocrités, honorer l'art et les artistes dans leurs œuvres, en achetant généreusement les ouvrages indiqués par le suffrage des gens éclairés ou de l'opinion

publique ? Suffit-il, enfin, de favoriser l'émulation et de cultiver le goût public ? Nous ne le pensons pas, et, dans tous les cas, il est nécessaire de formuler des lois moins vagues.

Nous ferons une distinction entre les encouragements pécuniaires et entre les encouragements moraux.

Commençons par les premiers. — L'art, pour vivre, a besoin de l'argent public (1), et même de beaucoup d'argent; mais, hâtons-nous de le dire, les sommes consacrées au progrès des arts plastiques ne sont pas des dépenses improductives. Cet argent constitue le meilleur placement que la nation puisse faire pour assurer sa prospérité. Il ne s'agit pas seulement de donner un certain bien-être aux artistes. Non, le but de la dépense est plus général, plus noble. Il s'agit de favoriser l'éclosion des talents et, partant, de travailler au progrès même de l'art. Nous le disons avec tous les grands législateurs de l'antiquité et de la Renaissance, l'argent public est une force sur laquelle l'art doit pouvoir compter. Ceux qui réclament la réduction du budget des arts plastiques, demandent donc des économies préjudiciables à l'avenir de la nation.

L'histoire confirme partout cette vérité. Périclès avait fait un bon calcul en dépensant, sous la direction de Phidias, plus de trois fois le revenu total de la Grèce, en travaux artistiques et en récompenses aux artistes. « Ceux qui ont blâmé Périclès d'avoir dépensé des sommes, il est vrai, prodigieuses, à élever des ouvrages d'architecture, de pein-

(1) L. Pfau, *Études sur l'art*, p. 295.

ture et de sculpture, a dit Eméric David, ont oublié que les beaux-arts étaient une ressource indispensable à la république d'Athènes pour sa subsistance ; ils n'ont pas considéré que, ne faisant pas le commerce d'économie, et forcée de lutter, dans le débit de ses ouvrages manufacturés, non seulement avec les Phéniciens et les Carthaginois, mais avec les Grecs de l'Asie, de Rhodes, de Samos, d'Egine, de Corinthe, de Sicyone, de Syracuse, il lui était aussi nécessaire de surpasser tant de rivaux dans la perfection des beaux-arts, que de vaincre et de détruire leurs forces navales ; ils n'ont pas vu que la richesse et la beauté des monuments de la ville d'Athènes étaient l'éloquent témoignage de l'habilité de ses artistes, de la perfection de ses manufactures et le sujet de l'admiration des étrangers ; que cette Minerve colossale de Phidias, dont on apercevait le panache du promontoire de Sunium, appelait les commerçants de tout l'univers dans les ateliers où se créaient les tableaux, les statues, les broderies, les vases, les casques, les cuirasses, dont le prix devait entretenir la richesse et la population de l'Attique (1). »

Oui, l'art représente un grand capital. Plutarque et Pline affirment que Nicias refusa la somme de soixante talents, soit 324,000 francs, qui lui avait été offerte pour l'achat d'un de ses tableaux. D'autre part, un tableau d'Aristide fut vendu 540,000 francs.

« A Rome, dit Pfau, une statue en marbre, faite par un

---

(1) T.-B. Éméric-David, *Histoire de la peinture au Moyen Age, suivie d'un discours sur l'influence des arts du dessin*, p. 242. Paris, 1852.

artiste médiocre, valait couramment 12,000 francs. Mais déjà, continue-t-il, nos vieux tableaux montent à des sommes dignes des temps antiques. On sait qu'une madone de Murillo a été acquise pour le Louvre au prix énorme de 600,000 francs (1)! »

L'argent consacré à l'art rapporte donc un bel intérêt. L'œuvre de Rubens représente des millions et des millions! Et tous les ans les arts produisent des sommes considérables qui alimentent le bien-être de la nation. Les résultats financiers de certains Salons ont été très brillants. Au reste, il ne faut pas oublier que l'art produit des œuvres dont la valeur foncière augmente avec le temps, bien que certains tableaux de nos grands maîtres modernes représentent déjà de belles fortunes.

Faut-il citer des noms? Nous ne le pensons pas. Les faits sont généralement connus de toutes les personnes qui, de loin ou de près, s'intéressent aux choses de l'art. L'influence des beaux-arts sur la richesse des nations est indéniable.

« L'art, a dit Pfau, n'est donc pas en reste d'intérêt, bien au contraire; et les économistes seraient fort étonnés en calculant les sommes fabuleuses qu'il a produites par l'intermédiaire des industries artistiques alimentées par lui (2). » Oui, le progrès de l'art entraîne la prospérité publique. Tous les pays du monde civilisé ont compris la force de cette vérité.

---

(1) L. Pfau, *Études sur l'art*, p. 269.
(2) Idem, *ibid.*, p. 264.

Et cependant combien de personnes ne prétendent-elles pas encore, tous les jours, que le budget des beaux-arts est trop élevé. Jamais erreur n'a été plus profonde. Il y a, d'ailleurs, là une certaine exagération que nous tenons à faire ressortir. Nous ne dépensons rien de trop pour l'art. Les sommes que nous lui destinons sont même relativement minimes. C'est l'avis de toutes les personnes autorisées, et c'est la conviction qui doit ressortir de l'examen des chiffres. « Je ne crois certes pas, a dit M. Carlier à la Chambre des représentants, dans la séance du 10 février 1887, je ne crois certes pas que beaucoup de pays, de l'importance de la Belgique, aient un budget des beaux-arts plus restreint que le nôtre. Les sacrifices que l'Etat s'impose sont extrêmement légers, et, en dehors de certains milieux où règnent des idées fort étroites, personne ne réclame, à coup sûr, leur diminution. Les dépenses faites au point de vue de l'art ne sont jamais des dépenses somptuaires : ce sont des dépenses qui servent à élever le degré de culture de la nation et qui lui permettent de lutter plus efficacement contre la concurrence étrangère. »

On s'est fortement récrié, depuis quelque temps, contre le prix de certains monuments. Le Palais de justice de Bruxelles aurait été ruineux. On a dit qu'il était plus coûteux que ceux qui ont été construits depuis longtemps. Erreur profonde. Le palais du Parlement anglais a coûté 75 millions de francs ; le Capitole ou palais législatif de Washington a entraîné une dépense de 65 millions de francs. Il y a plus, le Capitole que l'on achève actuellement

à Albany, capitale de l'Etat de New-York, coûtera certainement près de 150 millions!

Ces chiffres ont une suprême éloquence. Seuls, les grands peuples élèvent de grands monuments pour raconter aux générations futures leur puissance et leur gloire mieux que leur richesse et leur autorité.

Il faut donc que les pouvoirs publics mettent à la disposition du progrès des arts les plus grandes ressources pécuniaires possibles. C'est un bon calcul. Les pays soucieux de leur avenir sont tous soucieux de l'épanouissement de l'art. Nous ne parlerons pas de la France, parce que les sacrifices qu'elle s'impose dans le domaine du beau esthétique sont trop connus; mais nous citerons l'Allemagne que l'on se plaît ordinairement à nous montrer occupée uniquement de son armée ou de sciences abstraites. Et ici encore limitons notre champ d'observation pour ne parler que des seules dotations annuelles affectées aux collections artistiques berlinoises. La moyenne des sommes annuellement dépensées pendant les années 1873-1880 a atteint la somme de 750,250 francs!

Ce n'est pas tout. A cette somme déjà forte, il faut ajouter plusieurs allocations relatives aux bibliothèques spéciales des musées, soit 187,500 francs; les crédits du musée d'art industriel, soit 50,000 francs, etc. Et récemment encore les dépenses occasionnées par les fouilles du docteur Schliemann à Olympie et à Pergame ont coûté environ 2 millions de francs!

Non moins importante est la question de savoir comment le gouvernement doit disposer des subsides qu'il

accorde à l'encouragement et au progrès des arts plastiques; mais voyons d'abord comment se répartissent ces subsides. Nous empruntons aux *Annales parlementaires* de 1886, les renseignements qui suivent :

Encouragements en faveur des arts graphiques et plastiques.

« Art. 51. Commandes et acquisitions d'œuvres d'artistes vivants ou d'artistes dont le décès ne remonte pas à plus de dix ans; subsides aux établissements publics, aux communes et aux provinces, pour aider à la commande ou à l'acquisition d'œuvres d'art; encouragements à la peinture murale, avec le concours des communes et des établissements intéressés; encouragements à la gravure en taille-douce, à la gravure en médailles, aux publications relatives aux beaux-arts; subsides; souscriptions et acquisitions d'œuvres d'un intérêt artistique ou archéologique; subsides à des fabriques d'église, à titre d'encouragement, pour l'exécution d'objets mobiliers religieux offrant un caractère artistique reconnu; subsides aux sociétés instituées pour l'encouragement des beaux-arts, aux expositions locales, aux expositions organisées à l'étranger dans l'intérêt de l'école belge; subsides et encouragements à des artistes qui ont donné des preuves de mérite; voyages à l'étranger et dans le pays, dans l'intérêt des études; missions; secours aux familles d'artistes décédés; frais relatifs aux grands concours de peinture, de sculpture, d'architecture et de gravure; ateliers à Rome; acquisition et reliure d'ouvrages pour le service spécial de la direction générale

des beaux-arts ; dépenses diverses ; annuités de la part de l'Etat dans les frais d'acquisition de gravures, dessins et photographies nécessaires pour compléter l'œuvre de Rubens. »

Encouragements en faveur de l'enseignement des arts plastiques et graphiques.

« Art. 54. Institut supérieur et académie royale des beaux-arts d'Anvers ; dotation de l'Etat destinée, avec la subvention de la ville d'Anvers, à couvrir les dépenses du personnel, du matériel et des acquisitions pour le musée ancien. — Académies et écoles de dessin autres que l'Académie d'Anvers ; école des arts décoratifs de Bruxelles ; subsides, dotations, acquisitions de modèles, de médailles et de livres destinés aux académies et écoles de dessin ; inspection des académies et des écoles ; travaux d'écriture et autres incombant spécialement au service des académies et des écoles ; conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin ; subsides à de jeunes artistes pour les aider dans leurs études ; grands concours de peinture, de sculpture, d'architecture et de gravure ; pensions des lauréats ; reproduction des objets d'art destinés aux échanges internationaux et frais relatifs à ces échanges ; dépenses diverses. »

A ces articles il faut joindre ceux qui se rapportent aux musées royaux, aux édifices publics, à la restauration des monuments, à la conservation des œuvres d'art, à la Commission royale des monuments, etc.

Dans la plupart des subdivisions de ces articles, l'action

des pouvoirs publics a toujours été à la hauteur de son devoir. Cependant, il ne faut pas cacher qu'il reste plusieurs points à considérer. L'État a l'instinct de ses devoirs, mais il n'intervient pas toujours logiquement dans les questions d'art. On lira à ce propos, avec beaucoup d'intérêt, les divers discours prononcés à la Chambre des représentants par M. Slingeneyer. Ils contiennent plus d'une vérité bonne à méditer.

Signalons, par exemple, sur le terrain des encouragements pécuniaires, deux lacunes assez importantes. Nous voulons parler de l'organisation des grands concours dits de Rome et de la question des encouragements en argent aux artistes qui ont donné des preuves de mérite.

La première question touche de près à l'enseignement : elle a donc une énorme influence sur le progrès de l'art, et les réformes radicales — disons-le — qu'elle demande, ont été, à plusieurs reprises, développées par les autorités les plus compétentes en matière d'art et d'enseignement artistique. Citons encore M. Slingeneyer qui, dans la séance du 10 février 1887, a attiré l'attention de la Chambre sur ce point important.

L'institution du prix dit de Rome, bien que, en réalité, il ne soit pas plus de Rome que de Paris, Vienne, Londres, Berlin, ou de n'importe quelle ville, riche en trésors d'art, puisque les lauréats parcourent un itinéraire déterminé avec soin ; l'institution du prix de Rome, disons-nous, a été l'objet de critiques violentes, fort exagérées en réalité, mais justes en principe. Au lieu de blâmer l'*institution,* on aurait dû se borner à critiquer son *organisation*.

A diverses reprises et dans plusieurs publications (1), nous avons eu l'occasion d'exprimer notre idée à propos de ces concours qui ont été institués dans le but de procurer aux jeunes artistes intelligents, capables mais pauvres, le moyen de poursuivre leurs études à l'étranger, non pas uniquement à Rome, mais dans tous les grands foyers artistiques de l'Europe.

On ne saurait trop apprécier le principe de cette institution démocratique et nationale, si bien faite pour ouvrir au jeune artiste le vaste champ des horizons de l'art, développer son individualité naissante, épurer son goût, ouvrir son imagination au spectacle des chefs-d'œuvre de tous les styles, en un mot pour doubler le praticien habile, l'homme du métier, le chevalier du pinceau, du ciseau, du burin ou du tire-ligne, d'un artiste sérieux, érudit et raffiné.

Mais si les « grands concours dits de Rome » s'imposent au respect de tout le monde par leur caractère démocratique et national, la portée et la grandeur de leur institution, il s'en faut de beaucoup que leur organisation soit irréprochable.

Aux concours de peinture et de sculpture on peut reprocher un certain manque de sincérité. Seul, le « grand prix d'architecture » met assez bien en évidence la capacité du lauréat, parce qu'il soumet tous les concurrents aux difficultés d'un examen d'admission très sérieux.

---

(1) Notamment dans la brochure : *La Valeur et les tendances de l'enseignement de l'architecture en Belgique* par Edmond Louis, et dans les nos 35, 37 et 39 du journal *La fédération artistique*, année 1886.

Les élèves qui ont subi, avec succès, cette première épreuve dont le programme a été arrêté par l'Académie royale de Belgique, sont seuls admis à prendre part au *concours préparatoire* destiné à constater si les concurrents possèdent, à côté de ces connaissances scientifiques, les connaissances artistiques nécessaires. Ce concours comporte une composition d'architecture académique exécutée simplement en esquisse et un dessin au trait, d'après le relief, d'une figure antique.

Une clause du règlement stipule que six concurrents seulement peuvent être admis au concours définitif; mais la difficulté des épreuves préparatoires dont nous venons de parler, écarte généralement le plus grand nombre d'amateurs. Il est même rare que le nombre de six soit atteint.

Les épreuves préparatoires terminées, on procède à l'installation du *concours définitif* qui demande la composition d'un monument dans un style déterminé, presque toujours classique pur ou dérivé du classique (1).

Les concurrents restent séquestrés en loge pendant dix jours, et le concours est parfaitement sincère, parce qu'il force le jeune artiste à travailler de sa propre initiative. En effet, le sujet n'étant tiré au sort qu'au moment de l'entrée en loge, aucune préparation n'est possible. Dans ces conditions, c'est l'individualité seule de l'artiste que l'on juge, et non pas le fruit d'un entraînement préliminaire spécial.

On objectera peut-être que l'épreuve décisive ne portant

---

(1) Nous dirons plus loin qu'il y aurait tout intérêt à changer la nature de ce travail.

pas sur les connaissances techniques, est trop purement artistique? C'est vrai. Elle ne conduit qu'à la production de de ce que nous avons appelé une « image », en parlant de l'enseignement de l'architecture, et il est même certain qu'on peut être lauréat du concours d'architecture sans être bien fort en.., architecture. Le concours n'est donc pas pratique. Rien ne sert de pouvoir composer de superbes palais, si l'on est incapable de combiner la construction de la plus simple habitation bourgeoise.

On devrait se borner à présenter au concurrent la photographie d'un monument important dont le jeune artiste devrait dessiner tous les plans, tous les dessins principaux, coupes, élévations, façades, détails de construction, détails architectoniques, coins perspectifs, etc. Ce travail serait infiniment plus intelligent et plus pratique, tout en se rapportant plus directement à ce que l'on peut nommer un travail d'architecture.

Négligeant le concours en gravure dont l'organisation ne soulève aucune observation spéciale, nous passerons à ceux de la peinture et de la sculpture, que des défauts communs nous permettent d'envisager en même temps.

Pour les peintres, le concours préparatoire porte sur les trois épreuves suivantes : 1° tête d'expression, peinte grandeur nature; 2° composition d'une esquisse peinte, et 3° peinture d'un torse d'après le modèle vivant, également grandeur nature. Les sculpteurs eux, remplacent la peinture par un travail modelé en bas-relief.

Le concours préparatoire terminé, les six meilleurs concurrents participent aux épreuves définitives.

Or, c'est à partir de ce point même que l'organisation des concours prête à la critique. Les épreuves ne présentent pas les garanties de sincérité nécessaires. Peintres et sculpteurs commencent, en effet, par exécuter la composition, les uns d'une esquisse peinte, les autres d'une esquisse moulée en bas-relief, dont le sujet est pris dans la mythologie ou dans l'histoire ancienne, sacrée ou profane, — *la Mort de César, l'Effroi de la vraie mère en entendant le jugement de Salomon, le Triomphe de Diagoras, Jésus prêchant dans le temple, etc.* Après avoir laissé en loge une copie scellée de cette composition, les concurrents retournent chez eux. On leur donne 85 jours pour exécuter le travail définitif, mais rien ne stipule quand ils doivent entrer en loge pour commencer. Là est le tort et même l'injustice. Les concurrents ont, à dessein, exécuté leur travail de composition le plus sommairement possible pour pouvoir, dans la suite, donner certaines allures à ce faible embryon qui se prêtera d'ailleurs, avec la plus grande complaisance, à toutes les modifications possibles. On a vu certaines esquisses où il était impossible de remarquer si telle ou telle ébauche supposait un personnage assis, debout ou de face, de dos ou de profil! Et pour faciliter le grand travail de transformation, le concurrent va évidemment demander les conseils du professeur ou du directeur qui l'a guidé dans ses études. Celui-ci peut-il lui refuser ses lumières? Non, évidemment, et cela dans l'intérêt même... de son académie ou de son atelier.

Lorsque tout aura été examiné, étudié, vu, prévu et corrigé; lorsque le concurrent aura même eu soin d'exécuter

chez lui, ou dans l'atelier du maître, les figures difficiles de *sa* composition, il se hâtera d'employer les dernières semaines qui lui restent pour exécuter, en loge et de mémoire, l'œuvre définitive.

La victoire est assurée à celui qui a disposé des moyens préparatoires les plus sérieux, et, dans ces conditions, pas un seul concurrent n'est forcé de montrer directement son individualité. Le concours se fait donc moins entre jeunes artistes qu'entre écoles rivales!

Résumons. — Pour donner aux « grands concours dits de Rome » l'organisation qui seule peut les mettre au-dessus de toute critique, il faudrait :

A. — Pour le concours en architecture, modifier la nature de l'épreuve définitive dans le sens que nous avons indiqué;

B. — Pour les concours en peinture et en sculpture : 1° organiser un examen d'admission générale; 2° permettre au jury de choisir des sujets, non pas exclusivement empruntés aux faits de l'histoire ancienne, sacrée ou profane, mais plus en rapport avec l'esprit de notre temps; 3° supprimer la première partie de l'épreuve définitive, celle qui a pour but l'esquisse dont une copie scellée doit rester au local où se fait le concours, faire entrer immédiatement les concurrents en loge après avoir tiré au sort le sujet à exécuter, et leur défendre de sortir avant l'achèvement de leur œuvre; 4° enfin, mettre à la disposition des jeunes artistes tous les documents nécessaires pour faciliter ce travail et éveiller leur individualité.

Autre point. On prétend souvent que les lauréats sont

généralement trop jeunes pour pouvoir profiter d'un séjour à l'étranger au milieu des chefs-d'œuvre de l'art.

Cette observation est juste. Ce n'est pas à vingt ans que l'artiste possède les connaissances générales nécessaires pour pouvoir juger les œuvres qui ont illustré les écoles du passé, et ce n'est pas à cet âge qu'il peut profiter d'un grand voyage. A notre avis, on devrait déterminer une limite d'âge et ne pas envoyer de lauréats à l'étranger avant vingt-cinq ans On objectera peut être que l'artiste ne saurait abandonner le milieu dans lequel il commence à se faire une position sans compromettre ses intérêts pécuniaires. C'est vrai ; mais pourquoi ne pas répartir, en un certain nombre d'années, la faculté de pouvoir disposer des secours du gouvernement ?

L'itinéraire imposé au lauréat pourrait faire l'objet de plusieurs excursions artistiques. On irait d'abord quelques mois à Rome, puis, l'année suivante, à Paris, et ainsi de suite. De cette manière, sans compromettre les intérêts matériels ni risquer de porter l'oubli sur son existence et ses premiers succès, le jeune artiste ferait, avec méthode, son « tour esthétique d Europe ».

Voilà pour les grands concours. — Abordons maintenant la question des encouragements en argent.

On sait qu'il est d'usage, chaque année, de consacrer une certaine somme à l'encouragement des artistes qui ont montré des dispositions spéciales. Le premier devoir des pouvoirs publics est certainement d'aider le jeune praticien à se faire une position ; mais la logique des subsides est subordonnée aux conditions qui président à leur distribu-

tion. Les favorisés seuls ne doivent pas profiter des largesses gouvernementales, et ses bienfaits ne peuvent être ni exclusifs, ni profitables à quelques-uns au détriment des autres. Or, l'intervention de l'Etat est souvent entravée par des influences qui ne devraient avoir aucun poids.

« Trop souvent, nous le savons. ces encouragements sont donnés à la médiocrité. Combien de fois n'a-t-on pas favorisé, par des subsides indûment octroyés, les efforts stériles de jeunes praticiens qui s'obstinaient à vouloir cultiver, sans vocation, la peinture ou la statuaire? On croyait faire acte d'humanité (1). »

Au reste, suffit-il d'accorder, à l'occasion, certaines sommes à certains artistes? Nous ne le pensons pas. Les subsides officiels, au lieu de consister en argent, devraient se présenter sous forme de commandes en travaux à exécuter. M. Carlier a fort justement fait observer à la Chambre des représentants, dans la séance du 10 février 1887, que « la direction des beaux-arts ne peut pas être une sorte de bureau de bienfaisance distribuant, sous prétexte de subsides, de véritables aumônes insuffisantes pour faire vivre ceux qui les reçoivent et ne procurant à nos collections que des œuvres dont le spectacle est déplorable à tous égards ».

La mission des pouvoir publics est d'encourager le progrès de l'art; mais pour atteindre ce résultat, il devrait rémunérer le travail de l'artiste plutôt que l'artiste même.

---

(1) Éd. Fétis, *L'Art dans la nation et dans l'État*, p. 89. Bruxelles, 1870.

Il s'agit, en somme, de fournir l'occasion de faire une œuvre d'art. Mais pour que ce travail soit profitable à la nation entière autant qu'à l'artiste même qui est chargé de l'exécuter ; pour que l'emploi des subsides de l'Etat soit bien justifié et l'encouragement utile à tous, on devrait baser ce système de commandes sur certains principes éminemment logiques, adoptés partiellement à l'étranger, et notamment en France, où ils ont été généralisés par M. Jules Ferry lors de sa prise en possession du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

Il s'agit de consigner annuellement les besoins artistiques des principales villes du pays : travaux décoratifs ; restauration des monuments, etc.

Les administrations locales fourniraient ces renseignements dont on examinerait, à l'administration centrale, l'utilité générale, la nature et la difficulté. Connaissant les divers travaux réclamés par le pays, les pouvoirs publics pourraient s'entendre pour les confier aux artistes qui méritent d'être encouragés. Ces artistes seraient désignés par leurs œuvres et surtout par l'opinion publique. Suivant le caractère de leur talent et la nature de leurs aptitudes, on leur confierait tel ou tel travail choisi dans la liste des desiderata artistiques signalés par les administrations communales. De plus, on chercherait autant que possible le moyen de fournir aux artistes protégés l'occasion de se produire dans leur ville natale. Chaque subside servirait ainsi à l'exécution d'un travail d'utilité publique.

Cette proposition permet de concilier à la fois les intérêts de l'artiste, ceux des pouvoirs publics et ceux de la

nation. A l'artiste méritant elle apporte l'attention publique et le travail; aux pouvoirs elle facilite l'exécution d'œuvres strictement utiles ou nécessaires; à la nation, enfin, elle suscite le goût de l'art national, tout en signalant les artistes dignes de son attention.

Et, d'autre part, les desiderata artistiques locaux, d'aussi peu d'importance qu'ils puissent être, donneront le moyen pratique de populariser l'art en mêlant ses manifestations au sang qui coule dans nos veines. Il s'agit d'une œuvre démocratique. Chaque ville a son histoire; toutes ont leurs héros, leurs légendes. Que de sujets d'inspiration pour les architectes, les sculpteurs, les peintres et les décoteurs! Et quelle ne serait pas la valeur de leurs travaux s'ils traduisaient, avec fidélité, le sentiment local et véritablement national des régions où ils devront figurer! C'est une féconde source de commandes pour nos artistes, non pas inutiles, mais pratiques, sociales même.

Et quel meilleur moyen d'encourager les artistes tout en faisant de l'art la glorification de la patrie!

L'Etat doit encourager ceux qui entrent dans la carrière. Il doit aussi récompenser ceux qui ont déjà donné quelque chose de plus que des espérances. Les premiers doivent bénéficier des largesses gouvernementales sous forme de médailles ou de livres sérieux accordés aux élèves, primes en argent données aux jeunes gens peu favorisés de la fortune, bourses d'études, prix divers en nature, tels que boites à compas, etc., fondations particulières, avantages accordés aux miliciens qui suivent des cours académiques, concours de Rome, etc. Les seconds pourront espérer voir les

pouvoirs publics leur confier la réalisation d'un desideratum artistique local quelconque en rapport avec leurs aptitudes et leur talent.

Ainsi distribué, l'argent consacré à l'encouragement des arts plastiques serait une semence mûre jetée en terre fertile.

On ne saurait assez le répéter : il importe que les pouvoirs publics fassent un bon emploi de leurs subsides. Gustave Planche, qui fut le plus érudit de tous les critiques et dont le suffrage avait d'autant plus de poids qu'il était plus difficile à conquérir, a nettement fait ressortir cette vérité. A son avis, on devrait accorder, chaque année, au plus beau tableau, à la plus belle statue du Salon, un prix de 10,000 francs, par exemple. De son côté, M. Beulé, dans ses *Causeries sur l'art* (1), demande annuellement un demi-million pour le distribuer en primes aux auteurs des meilleures œuvres des Salons français. Il laisse au jury des expositions le soin d'établir les bases du partage d'après l'importance et le mérite des œuvres et propose de partager la somme disponible entre les tableaux ou les statues qui auront été classés dans les cinquante premiers.

Ces propositions pourraient certes contribuer au progrès de l'art, mais il faut leur préférer évidemment le système de commandes dont nous avons parlé. Il est plus logique, plus juste, répond mieux aux exigences de l'art et stimule davantage l'ardeur du travail utile, l'amour de produire une œuvre sérieuse et le désir de s'imposer à l'admiration publique.

---

(1) P. 37.

Voilà pour les encouragements pécuniaires. Restent les encouragements moraux qui ont, eux aussi, une grande importance et une étroite relation avec la culture du goût public. Ici encore incombent aux pouvoirs publics certains devoirs précis.

A toutes les grandes époques de l'art, l'artiste a reçu de vifs encouragements moraux ; mais aucun pays n'a surpassé l'exemple de la Grèce, où le concours pour les arts s'ouvrait sur la place publique et où le peuple tout entier formait l'aréopage.

Jamais aucune nation ne sut plus noblement encourager et récompenser ses artistes. Mais laissons parler Eméric David dans ses *Recherches sur l'art statuaire.* « En Grèce, dit-il, l'art des récompenses avait sa théorie et les honneurs accordés par les Athéniens étaient gradués de telle sorte, que l'émulation ne s'arrêtait jamais.. Proclamation au théâtre du nom de l'homme que l'on voulait honorer ; proclamation dans les jeux publics ; couronne décernée par le peuple ; couronne donnée à la fête des Panathénées ; portrait placé dans un palais national ; portrait dans un temple ; nourriture dans le Prytanée ; nourriture accordée au père, aux enfants, aux descendants à perpétuité ; statue sur une place publique ; statue dans le Prytanée ; statue au temple de Delphes ; tombeau, jeux publics et périodiques célébrés sur le tombeau. »

Et voilà comment on honorait, dans la patrie de Phidias, les grands artistes qui surent montrer l'art rival de la nature ! C'était un culte public.

Nous ne demandons plus les mêmes faveurs ; mais il est

certain que les pouvoirs publics, sans suivre un exemple aussi large, peuvent et doivent même prodiguer des encouragements moraux excellents à la fois pour l'artiste, l'esprit public et le progrès de l'art.

Tous les jours on tend davantage à se désintéresser des choses de l'art et peu à peu on le dépouille ainsi du caractère de majesté et de noblesse qui doit le distinguer, sans considérer que la tendance est néfaste, profondément néfaste, puisqu'elle conduit à la décadence artistique d'une nation. Et sans floraison d'art, que devient un peuple? « Artistes, a dit Eméric David, élevez vers le bien public vos pensée généreuses et soyez toujours convaincus que vos ouvrages, qui font l'ornement et la gloire de votre patrie, font aussi sa richesse et sa prospérité. »

Notre gloire artistique dans le passé répand encore l'éclat de ses lumières : aux pouvoirs publics, secondés par la nation, revient le devoir de nous ménager des succès à venir.

Les races se fondent, les peuples naissent, s'agitent, grandissent, déclinent et meurent; le monde change de face, les siècles s'évanouissent, les richesses commerciales disparaissent avec les nations qui les ont développées; mais l'art, cette noblesse de l'humanité, cette fleur de la civilisation qu'il éclaire, survit à tous ces naufrages en proclamant la supériorité sociale des hommes qui lui ont voué un culte sincère et profond.

Conservons jalousement les richesses de notre puissant patrimoine artistique. Ne négligeons aucune occasion de développer notre art national, ni aucun moyen de le porter à un niveau de plus en plus élevé.

Que faire pour garder la riche toison d'or de l'art? Nous avons essayé de l'esquisser dans cet ouvrage Commençons par combattre énergiquement les causes qui entraînent la décadence des arts plastiques, résistons aux caprices irréfléchis de la mode, développons largement l'éducation de l'artiste par la réforme de l'enseignement, atténuons enfin l'antagonisme naissant entre le progrès de l'art et l'esprit scientifique de notre époque.

Ce qu'il importe surtout de ne pas négliger, c'est de corriger l'ignorance presque générale de nos artistes, non seulement en matière d'éducation, mais d'instruction. Toute grande cause demande, pour triompher, des défenseurs capables et habiles. L'art ne pourra s'épanouir que lorsque les artistes comprendront l'importance sociale de leur haute mission.

Cependant à côté d'artistes sérieux, nous devons former un public capable d'apprécier et d'admirer leurs œuvres. De là s'impose le devoir de travailler à la culture nationale du goût esthétique par tous les moyens possibles.

Avec l'éducation du goût et l'instruction des artistes, se révèlera la noblesse du grand art et surtout l'utilité des industries d'art. Le propre de l'art, dans toutes les grandes phases de son évolution, a toujours été d'ennoblir, par le souffle du goût et les charmes du style, les objets les plus simples dans l'échelle des productions usuelles. Longtemps on a traité comme de malheureux déshérités, dignes de peu d'attention, l'art décoratif et l'art appliqué à l'industrie. Impérieusement, ils revendiquent leurs droits.

L'enseignement artistique pour les femmes, qui souvent

ont l'âme plus esthétique que les hommes, soulève également une question très importante. Enfin, l'intervention des pouvoirs publics, en tête desquels se place le gouvernement, est une force qui, employée avec méthode, peut et doit exercer une influence énorme sur le progrès de l'art. Nos succès à venir seront un de ses bienfaits, car sans vouloir être asservi, l'art demande à être guidé et protégé.

RÉCAPITULATION

ET CONCLUSIONS GÉNÉRALES.

PREMIÈRE PARTIE.

CHAPITRE PREMIER.

L'ESTHÉTIQUE.

§ Ier.

Le *beau,* dont la recherche, plutôt que la démonstration, doit être l'âme même de l'esthétique, échappe à la sévérité d'une loi immuable. Il est impossible de le traduire par des dogmes identiques dans ses nombreuses manifestations.

Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, trois systèmes principaux d'esthétique se sont d'ailleurs lentement développés : le premier a produit la *méthode spéculative,* le second la *méthode empirique*, et le troisième la *méthode expérimentale.*

L'esthétique spéculative, dont Platon est le promoteur, repose sur la théorie de l'absolu. Elle a le défaut de négliger

les nombreuses influences qui entrainent les transformations de l'art. Trop abstratte, elle n'est donc guère conciliable avec les exigences de l'époque.

La méthode empirique, elle, moins ancienne, préconise un retour vers l'observation. Elle juge le beau dans la nature et dans l'art par analyse et par comparaison. Ce système, préconisé par les Winkelmann, les Mengs et les Lessing, malgré des avantages évidents, n'échappe pas non plus entièrement à la critique. Il conduit à la confusion en mettant en parallèle des manifestations artistiques qui, résultant de civilisations différentes, doivent être admirées et jugées isolément.

L'esthétique expérimentale, enfin, plus récente encore, est à la fois scientifique et pratique. Elle s'appuie sur le mécanisme des sensations et substitue aux dissertations vagues du premier système et aux assertions quelquefois paradoxales du second, des principes essentiellement modernes, basés toujours sur les progrès de la science que les Chevreul, les Zeising, les Helmholtz, les Brücke, les Fechner, les Spencer, les Taine, les Wundt, les Rood et tant d'autres savants écrivains ont illustrée.

Ce sont les principes mis en évidence par les recherches de cette nouvelle méthode qui, seuls, peuvent travailler au progrès de l'art.

§ II.

La méthode expérimentale démontre d'abord comment et pourquoi l'organisme humain est sensible aux faits généraux de l'esthétique, grâce à son subtil « mécanisme des sensations ». Or, ces dernières sont le résultat de certaines vibrations nerveuses sur nos sens de la vue, de l'ouïe et du toucher. Les idées, la mémoire, l'intelligence, la perception des images, etc., sont les « résultantes » principales de nos sensations.

Toute sensation, après avoir vibré un certain temps, produit une réaction, une sensibilité particulière qu'on nomme « sentiment ». Les sentiments esthétiques, dont la subtilité dépend des tempéraments, de l'éducation, de l'instruction ou de l'hérédité, oscillent tous entre deux pôles : le « beau » et le « laid », — équivalents esthétiques du plaisir et de la douleur, du bien et du mal, du vrai et du faux.

L'esthétique expérimentale commence donc par « éduquer » les sens esthétiques. Elle corrige notamment le daltonisme chez les personnes qui, généralement, en sont affectées sans le savoir ; habitue l'œil à saisir les phénomènes de la lumière et des couleurs ; aiguise la mémoire, développe l'imagination, etc.

Ces divers sentiments se traduisent par ces mots magiques : harmonie, contraste, symétrie, proportions, canon, module. Leur synthèse est l'« ordre ».

Viennent ensuite les éléments esthétiques supérieurs : étude des qualités qui doivent distinguer l'œuvre d'art ;

recherche de la place, du rôle et de la mission de l'art dans la société ; revue des diverses tendances et écoles ; analyse des formes expressives propres à l'architecture, à la sculpture et à la peinture ; étude d'une définition générale de la beauté ouverte aux formes nouvelles, etc.

§ III.

Cependant les systèmes d'esthétique, en se modifiant, donnent naissance aux « écoles » qui, à leur tour, développent les « tendances ».

L'esthétique expérimentale fait ressortir les qualités et les défauts des diverses écoles ou tendances qui exercent, toutes, une grande influence sur le progrès de l'art.

Dans le domaine des « écoles », on remarque deux principes rivaux : l'idéalisme et le réalisme. Sous la bannière de l'idéalisme, vient se ranger le symbolisme religieux ou civil, qui appartient à tous les âges, et le classicisme, qui ne traduit qu'une époque déterminée. Sous le drapeau du réalisme, se groupent, le romantisme, le naturalisme, l'impressionnisme et le luminisme.

L'*idéalisme,* qui fait du beau idéal un attribut de la perfection divine, cherche dans une formule immuable le principe du beau. Trop absolue dans ses conclusions, cette école conduit à la convention par le sacrifice de la vérité et de la liberté.

Si, de son côté, le *réalisme* moderne se bornait à la simple expression de la recherche de la vérité dans l'art, il aurait droit à tout notre respect ; malheureusement il ne suppose

pas seulement la négation systématique de l'idéal, mais souvent la recherche de ce qui est grossier, vulgaire et laid, ou encore le triomphe du procédé sur l'idée.

Le progrès de l'art ne saurait donc résider ni dans l'amour exclusif des lois immuables qui ont nourri l'idéalisme « spéculatif », ni dans la vulgarité des principes du réalisme contemporain. Il ne faut pas plus le chercher dans l'application des diverses tendances qui sont venues se greffer sur ces deux écoles mères : symbolisme, etc.

Le *symbolisme* occupe cependant une grande place dans l'histoire de l'art. Il a produit beaucoup de chefs-d'œuvre et, certes, en inspirera encore. Contrairement au naturalisme qui dissèque, cette tendance généralise, traduit librement des idées larges et suit de près l'évolution de l'humanité. Mais bien qu'il soit une nécessité de l'art, dont il remplit la mission en parlant surtout à l'esprit et en frappant l'imagination, il ne traduit cependant qu'une partie de sa mission.

Si le symbolisme n'a pas d'âge, le *classicisme*, au contraire, s'encadre dans une époque déterminée. Lui non plus ne saurait donner la formule de l'avenir. Il en est de même du *romantisme* qui fut aussi une mode. Quant à l'*impressionnisme*, au *naturalisme* et au *luminisme*, ils ont certainement donné à l'art quelques éléments dont on doit tenir compte, notamment la science profonde de la couleur et le sentiment du plein air, mais ces tendances ne sauraient guère, prises isolément, répondre aux exigences générales de l'art.

L'art moderne doit être à la fois vrai et sincère, élevé et grand. En matière d'esthétique, il faut admettre l'éclectisme

qui prend le bon où il le trouve. Prenons donc aux idéalistes la noblesse de l'art, le style et l'élévation de la pensée; demandons aux réalistes la sincérité dans l'observation, pour donner à notre art, grand par la pensée, la vie que marque le retour à la nature; empruntons enfin au classicisme, la correction du dessin et cherchons dans le romantisme le sentiment de la couleur.

Oui, l'esthétique contemporaine doit consacrer l'union, étroite, absolue, de l'idéalisme et du réalisme. Soyons à la fois grands et vrais, sincères et profonds. Une œuvre matérielle, vide de pensée, bien que brossée avec virtuosité, n'est pas digne de l'art ; et une œuvre sèche mais qui exprime une pensée, est incomplète.

CHAPITRE II.

L'ART.

I

L'art est une faculté de l'esprit humain; c'est un instinct, un besoin irrésistible — dont la manifestation débute avec l'humanité même.

L'homme se montre d'abord sensible au « sentiment du beau » par le goût de la *parure* par simple apposition : bracelets, colliers, plumes, coquillages, etc. Ensuite il cherche à exprimer, matériellement, les impressions fortes que lui suscitent le développement de la parure et la vue agréable de certaines couleurs. C'est l'âge du *tatouage*, — origine du *dessin* et de la *peinture*.

Bientôt viennent les premiers essais de la *sculpture*, tandis que l'*architecture* ne dépasse pas encore la période d'instinct.

L'art est donc aussi vieux que le premier homme. Il n'a cessé de se manifester à travers les âges et les peuples. Ici l'art grandit ou s'élève ; là il se déplace ou décline ; mais partout il reste le fidèle compagnon de l'humanité dont il reflète d'ailleurs les mœurs, la religion et l'histoire.

La place de l'art dans la vie humaine est grande. Soutien de la splendeur des religions, c'est une langue que tout le monde doit comprendre, parce qu'elle traduit une des forces les plus nobles de notre activité. Son utilité et même son rôle dans la société n'ont d'ailleurs jamais échappé à aucun esprit pratique. Et par le fait même que l'art manifeste l'âme tout entière, une bonne éducation artistique est d'un intérêt social.

La culture des arts ne peut donc être repoussée au nom d'aucun principe sérieux.

L'art, c'est l'idéal humain.

II

La noblesse de l'art détermine évidemment l'importance de l'*œuvre d'art*. Mais celle-ci, pour être digne de porter ce nom, doit laisser deviner un ensemble dont elle dépend toujours et qui seul l'explique. Cet ensemble se réalise dans l'*œuvre totale de l'artiste*, dans l'*école à laquelle il appartient* et dans l'*époque* où cette école prend place.

Toute œuvre d'art, vraiment grande, doit donc porter la marque de chacun de ces éléments.

Dans l'œuvre considérée en elle-même, on distingue le *moyen* et le *but*. Le moyen embrasse la *technique*, c'est-à-dire l'ensemble des procédés et l'étude des matériaux; le but, englobe la *composition* et l'*expression* qui sont inséparables pour exprimer la pensée. Enfin, dans l'*exécution*, nous remarquons l'union du but et du moyen ou la combinaison de l'esprit et de la matière, de l'art et de la science.

L'ensemble des éléments techniques, de composition, d'expression et d'exécution, donne le *style* qui, à son tour, traduit la personnalité de l'artiste, l'ensemble des qualités de l'école à laquelle il appartient et les forces qui agissent sur le caractère de son époque.

Le style est l'apanage des véritables artistes et des grandes écoles.

L'œuvre d'art n'est pas un fait isolé. Par l'éducation, l'instruction et la pratique, nous devons mettre l'artiste à même de comprendre les devoirs de sa mission. D'autre part, nous devons aussi initier le public aux qualités qui distinguent la véritable œuvre d'art.

III

Si l'art emprunte à la science la principale source de sa vitalité, la science n'est cependant pas le but de l'art C'est un simple *moyen* qu'on ne peut écarter sans risquer d'affaiblir les manifestations du beau.

Entre l'art et la science, existent d'intimes rapports Aussi bien doué que soit l'artiste, c'est à la science, à l'étude, au travail et au développement des facultés intellectuelles,

qu'il doit demander la force d'exprimer son individualité dans l'art. La science est la base du génie qui, sans son secours, ne prend aucun essor sérieux.

Dans tout artiste, à côté du praticien habile, se trouve donc le théoricien capable et le penseur profond. Sans ces conditions, pas de grand art national.

IV

Les termes employés pour désigner les arts de la vue sont assez vagues. La dénomination *arts graphiques* a longtemps prévalu ; mais elle est trop peu artistique et trop « graphique ». Elle n'éveille pas assez l'idée de l'art et trop les solutions purement linéaires ou graphiques en épure. L'expression *arts plastiques* n'est guère plus heureuse, car elle porte à la confusion. En effet, pour beaucoup de personnes, ce terme n'éveille que les travaux de la « plastique », c'est-à-dire du modelage bien que, par extension, on l'emploie pour désigner toutes les manifestations des arts de la forme.

La dénomination *arts du dessin*, à son tour, ne traduit que l'idée de la forme, sans exprimer celle du relief.

Toutes ces expressions sont donc incomplètes Pourquoi ne pas dire les *arts de la forme et de la couleur ?* Cela manque de majesté, il est vrai. Quant au terme *beaux-arts*. tout le monde sait qu'il comprend, non seulement la peinture, la sculpture et l'architecture, mais la musique, la littérature, la danse, etc. C'est le plus vague de tous, quoique celui dont la prononciation a le plus de charme.

Dans la classification des beaux-arts, il faut, d'ailleurs, distinguer les *arts qui s'adressent à l'ouïe*, *ceux qui parlent à la vue* et *ceux qui naissent de l'union de ces deux sens*. Les arts de l'ouïe sont le *langage*, le *chant*, la *musique*, la *poésie*, etc. ; ceux de la vue, et en même temps de l'ouïe, sont la *mimique*, la *danse*, l'*art théâtral*, etc., tandis que ceux de la vue se divisent en *architecture*, en *sculpture* et en *peinture*.

Autre considération. — Toutes les œuvres qui enrichissent le domaine des arts de la forme et de la couleur, sont ou bien « libres » ou bien « subordonnées ». Elles sont libres si l'artiste qui les exécute ne doit pas tenir compte de la place qui sera réservée à son œuvre après achèvement. Elles sont subordonnées dans toute autre circonstance. L'art libre, c'est l'*art expressif ;* l'art subordonné, c'est l'*art décoratif* quand il s'agit de monuments, et l'*art appliqué à l'industrie* quand l'œuvre a pour but de joindre le beau à l'utile.

Mais quelle que soit la nature de l'œuvre, l'*art est un*. C'est dans cette unité que réside le secret de sa force.

Enfin, les moyens dont l'artiste dispose dans le rendu de l'œuvre, sont : le *trait* ou la ligne, c'est-à-dire le dessin ; le *relief* basé sur le modelé, et la *couleur* Ce troisième élément complète les deux autres.

DEUXIÈME PARTIE.

L'ENSEIGNEMENT.

CHAPITRE PREMIER.

LE DESSIN.

I

Le dessin est la base de l'art, et l'utilité de son étude est incontestable. — C'est une langue universelle à laquelle nous sommes redevables de la généralité des grandes conceptions du génie humain.

Dessiner, c'est voir, analyser, juger, comparer.

Dans l'éducation générale, le dessin tient une importante place : il éveille les facultés et donne un enseignement utile à tous, indispensable à plusieurs.

Or, l'étude du langage de la forme, constitue le *but matériel* du dessin. Généralisé à l'enseignement national, le dessin est donc d'un intérêt capital ; c'est en même temps un intérêt moral et intellectuel et un intérêt matériel et pécuniaire.

II

Par son *but formel,* c'est-à-dire éducatif, le dessin s'impose aussi comme base fondamentale dans toute éducation rationnelle. Il développe l'imagination, le goût, le jugement, l'amour de l'ordre et de la méthode.

Dans l'éducation de l'enfant, le dessin est un élément pédagogique de premier ordre, et dans celle du jeune homme, de l'artisan ou de l'ouvrier, c'est une force aussi puissante que nécessaire.

Le dessin contribue à élever le niveau de la civilisation, en étendant la capacité d'éprouver des jouissances esthétiques, car le sentiment de la beauté est en même temps un fruit et un agent de la civilisation.

III

Par son but matériel et par son but formel, le dessin est un auxiliaire puissant dans la pratique de plusieurs métiers, dans l'étude d'une foule de branches de connaissances et dans l'ensemble des sciences. Sans le secours du langage de la forme, les plus nobles connaissances humaines ne pourraient se développer. Le dessin est un flambeau à l'aide duquel la science de l'archéologue, du savant, du philosophe, de l'artiste ou de l'artisan, éclaire ses travaux.

Le dessin, c'est le contraire de l'abstraction, et par le fait même qu'il est à la fois un langage universel et un puissant élément éducatif, il est une partie de la légitime instruction que la société moderne doit à ses enfants.

CHAPITRE II.

HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

Dans le cours du Moyen Age, les « gildes » détenaient jalousement le monopole de toutes les productions artistiques. L'enseignement n'était pas constitué. On apprenait son métier dans la corporation.

A l'époque de la Renaissance, les « ateliers » remplacent les gildes. Puis viennent les « académies ».

La gilde, c'est la tradition figée, l'initiation par l'apprentissage à la technique du métier; l'atelier, plus libre, c'est l'autorité d'un maître, d'un patron; l'académie, enfin, c'est l'autorité d'un seul substituée aux lumières de plusieurs — en un mot l'enseignement.

Dans nos anciennes académies, l'enseignement n'envisageait que l'étude du grand art.

Déjà sous le gouvernement des Pays-Bas, on cherche à l'organiser méthodiquement, mais sans y parvenir. A partir de 1851, la sollicitude du gouvernement belge et des pouvoirs publics fut spécialement attirée sur l'enseignement des arts du dessin, aussi bien dans les académies que dans les établissements d'instruction publique. Peu à peu on parvient à régulariser les efforts demeurés jusque-là stériles par le manque de cohésion et d'un but nettement défini. Plusieurs mesures ou réformes viennent bientôt compléter l'organisation générale de l'art : institution du Conseil de perfectionnement pour l'enseignement des arts

du dessin (1859); enquête sur la situation de l'enseignement artistique à propos de l'exposition générale des travaux des élèves des académies du royaume en 1868; détermination des conditions auxquelles le gouvernement subordonne son intervention pécuniaire (1869) aux écoles; organisation de l'inspection (1870); élaboration des programmes officiels (1876); institution du diplôme de capacité pour l'enseignement du dessin dans les établissements d'instruction primaire et moyenne (1878); obligation de l'étude du dessin dans ces établissements (1879); réorganisation des grandes académies; vulgarisation de l'enseignement des arts décoratifs, etc.

CHAPITRE III.

LES MÉTHODES.

L'examen des méthodes artistiques à travers les âges et les peuples nous donne les principes qui doivent encore nous guider aujourd'hui.

En Chine, l'apprentissage seul transmettait, de génération en génération, les secrets de la technique dans toutes les industries d'art. Les Chinois observaient et observent encore le système exclusif de la division du travail.

Ce principe se retrouve dans la vieille Egypte, où les artistes ne sont, à vrai dire, que de simples artisans. L'art se composait d'une collection de procédés et de recettes qui, de siècle en siècle, augmentaient les difficultés de l'ap-

prentissage professionnel. Observons que la géométrie tient une large place dans l'art égyptien. C'est elle qui généralisa l'usage du *canon* de proportions et les principes de la *mise au carreau.*

En Assyrie, même situation générale.

C'est en Grèce que les véritables principes de la méthodologie esthétique se développent dans la pratique de l'art. L'artiste grec était instruit. Sous l'influence d'Aristote, l'étude du dessin fut même généralisée dans l'enseignement public. *Nulla dies sine linea* était la devise d'Apelles.

Les Grecs semblent avoir développé, les premiers, le principe de l'atelier placé sous l'autorité d'un maître. Deux mots résument l'esprit de leur méthode dans l'art : étude de la *géométrie* et observation de la *nature.*

Sous la Renaissance, s'ouvre définitivement l'ère de l'enseignement. Les gildes disparaissent devant les ateliers et les académies. Maintenant, des professeurs se consacrent à l'enseignement officiel de l'art. Léonard de Vinci, qui fut directeur de l'académie de Milan, nous a laissé plusieurs « traités » sur la perspective, la peinture, l'anatomie, la géométrie, etc. Mentionnons encore Jean Cousin en France, et Albert Dürer en Allemagne.

A son tour, l'époque moderne élargit tous ces éléments de progrès. Maintenant, mathématiciens, physiciens, savants, philosophes, pédagogues, artistes et professeurs, concourent de toutes leurs forces au progrès des méthodes.

La longue période moderne, riche en dates précises et en détails divers, se résume dans la lutte de deux principes rivaux : le *dessin copie* et le *dessin d'après le relief* basé sur les

principes de la géométrie. Cependant la logique des choses devait finir par proclamer le triomphe absolu de la « méthode des reliefs ».

Deux conclusions capitales résument donc l'étude des méthodes :

1° Il faut supprimer radicalement le système copie dans l'étude du dessin, c'est-à-dire dans la base fondamentale des arts plastiques.

2° Il faut adopter et généraliser, dans tous les degrés de l'enseignement, le dessin d'après le relief, basé sur la géométrie

---

CHAPITRE IV.

PROGRÈS A RÉALISER DANS LES ÉCOLES FRŒBEL (JARDINS D'ENFANTS).

1° Compléter, par l'adjonction de quelques formes architecturales, les matériaux mis à la disposition des enfants dans les « jeux de construction » ;

2° Se borner à désigner, par leur nom, les couleurs principales et chercher les rapports qui existent entre ces couleurs et certains objets de la nature ;

3° Employer, dans les jeux concernant la « pose des petits bâtons », des bâtonnets de différentes couleurs et ne représenter que des objets usuels ou des figures simples n'éveillant aucune sensation spéciale de relief ; avoir, en outre, soin de les figurer toujours de face ou de profil,

c'est-à-dire en projections orthogonales et non pas obliques;

4° Donner beaucoup plus d'intérêt aux exercices du dessin stigmographique et combattre la pauvreté désespérante ainsi que le manque absolu de méthode qui les distinguent;

5° Supprimer, dans la troisième année d'études, le dessin à main libre sans réseau et se borner à la pratique générale du système stigmographique, en mettant à la disposition des enfants des quadrillés et des pointillés stigmographiques d'une grandeur suffisante et en remplaçant les rainures de l'ardoise par un trait uniforme peint en rouge;

6° Diminuer l'importance accordée aux « travaux de modelage » et se borner à l'étude des principales formes géométriques.

CHAPITRE V.

PROPRÈS A RÉALISER DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES COMMUNALES ET DANS LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES.

A. — *Écoles primaires communales.*

1° Limiter strictement l'emploi du système stigmographique;

2° Donner au dessin à main libre et au dessin de mémoire, toute l'importance que leur nature comporte dans chaque classe;

3° Compléter le programme du dessin à l'école primaire

par l'étude intuitive des premiers éléments de la théorie des projections et de la perspective et par le dessin au trait, — d'après des solides en fil de fer.

B. — *Écoles normales primaires.*

1° Tenir compte de toutes les observations signalées dans le domaine de l'école primaire communale ;

2° Ménager un équilibre parfait entre les tracés graphiques linéaires et les exercices du dessin d'après le relief ;

3° Augmenter, dans les mesures du possible, le nombre d'heures consacrées à l'étude du dessin ;

4° Accorder plus d'importance à l'éducation esthétique par les yeux ;

5° Organiser un système de causeries périodiques sur l'histoire de l'art et les principes élémentaires de l'esthétique populaire.

CHAPITRE VI.

PROGRÈS A RÉALISER DANS LES ÉCOLES MOYENNES.

1° Tenir compte des observations signalées dans le domaine de l'école primaire pour le programme à suivre dans la section préparatoire ;

2° Mettre à la disposition du professeur un mobilier approprié à l'étude du dessin d'après le relief et les modèles nécessaires ;

3° Limiter les exercices du dessin stigmographique à la seule et stricte partie du programme qui les préconise ;

4° Ménager, comme à l'école normale primaire, un équilibre harmonieux entre les tracés graphiques linéaires et les exercices du dessin d'après le relief.

CHAPITRE VII.

PROGRÈS A RÉALISER DANS LES ATHÉNÉES ROYAUX.

1° Tenir compte, dans la section des humanités, de toutes les observations signalées à propos des écoles moyennes ;

2° Étendre cette remarque à l'enseignement dans la section professionnelle jusqu'en troisième ;

3° Introduire l'étude du dessin, d'après le relief, de torses en rhétorique latine ;

4° Tenir compte des connaissances exigées pour l'admission aux écoles spéciales annexées aux universités de l'Etat et stipuler que les épures seront faites au tire-ligne et non pas au crayon dans la classe de rhétorique ;

5° Modifier le texte et la succession des matières du programme des deux classes supérieures de la section professionnelle ;

6° Introduire, dans ces mêmes classes, le dessin ombré de masques d'après le relief ;

7° Baser l'enseignement théorique sur l'intuition ;

8° Compléter l'enseignement artistique oral dans les deux classes supérieures des deux sections, par quelques aperçus sur l'histoire de l'art et les principes généraux de l'esthétique populaire ;

9° Mettre à la disposition des professeurs un mobilier approprié aux études, les modèles et les livres nécessaires;

10° Augmenter, dans les mesures du possible, le nombre d'heures consacrées à l'étude du dessin.

CHAPITRE VIII.

PROGRÈS A RÉALISER DANS LES UNIVERSITÉS.

1° Développer le *but formel* de l'art, dans toutes les facultés de l'université, par des cours méthodiques et intuitifs sur l'histoire de l'art et l'esthétique;

2° Dans la faculté des sciences, à l'école polytechnique ou aux diverses écoles spéciales annexées aux universités, supprimer radicalement le système copie et le remplacer par le dessin d'après le relief basé sur la méthode préconisée par le programme officiel pour l'enseignement élémentaire et moyen de nos académies.

CHAPITRE IX.

PROGRÈS A RÉALISER DANS LES ÉCOLES INDUSTRIELLES ET DANS LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES.

1° Formuler un programme officiel élémentaire du dessin applicable à l'enseignement dans toutes les écoles, quelle que soit la nature de l'industrie dominante dans chaque localité;

3° Combiner ce programme de manière à mettre l'ouvrier à même de faire, rapidement et sûrement, le croquis exact de n'importe quel objet, avant d'aborder l'étude spéciale des matières qui se rapportent à son métier ;

4° Supprimer les modèles graphiques et les remplacer par des modèles en nature ou, tout au moins, par leur réduction articulée ;

5° Annexer aux écoles industrielles, non pas un enseignement professionnel proprement dit, mais certains ateliers d'apprentissage pour les métiers dont la pratique n'exige pas impérieusement un travail au chantier ou dans l'usine, et dont l'installation peut se faire sans dépenses considérables pour le Trésor public ;

6° Développer largement l'enseignement professionnel pour filles ;

7° Éviter que l'enseignement industriel ou professionnel n'empiète sur le domaine des études de l'art.

CHAPITRE X.

PROGRÈS A RÉALISER DANS LES ACADÉMIES ET LES ÉCOLES DE DESSIN.

1° Généraliser le programme officiel élémentaire et moyen, l'introduire dans toutes les académies ou écoles de dessin et assurer ainsi aux études un point de départ fixe ;

2° Modifier la succession et la rédaction de certaines parties de ce programme ;

3° Formuler, pour l'enseignement moyen de l'architecture, un programme nouveau répondant à toutes les exigences pratiques et artistiques;

4° Chercher à former, non pas exclusivement d'habiles dessinateurs, mais de bons architectes, de sérieux entrepreneurs et d'excellents artisans;

5° Consacrer, dans l'enseignement de l'architecture, l'emploi général des modèles démontables, en relief, pour l'étude des ordres et de la construction;

6° Dans l'étude des ordres, envisager, non pas exclusivement les dessins vulgarisés par Vignole, mais remonter à la source mère et commencer par les formes grecques pour aborder ensuite l'analyse des transformations que ces éléments subissent en traversant l'antiquité romaine et l'époque de la Renaissance;

7° Introduire, dans les trois sections de l'enseignement (architecture, sculpture, peinture), et à tous les degrés, les exercices du dessin de mémoire;

8° Faire alterner méthodiquement et comparer l'étude du modèle vivant avec l'étude des chefs-d'œuvre de la sculpture antique;

9° Donner aux modèles vivants, non pas des attitudes académiques forcées, traditionnelles depuis David, mais une position simple et naturelle, de nature à faire ressortir les particularités de caractère, d'expression et d'anatomie de chaque modèle;

10° Faire dessiner le modèle vivant et la figure antique, non pas exclusivement dans les proportions dites « académiques », mais souvent dans leurs dimensions réelles:

11° Organiser un cours de figures drapées sur le modèle vivant;

12° Encourager tous les jeunes peintres à développer le sentiment du « plein-air »;

13° Assigner la nature pour atelier principal aux paysagistes, aux marinistes et aux animaliers;

14° Créer un cours spécial d'anatomie pour les peintres d'animaux;

15° Développer largement l'étude de l'anatomie et des proportions du corps humain en se basant sur des données fournies par l'anthropologie et les statues antiques;

16° Compléter le programme de l'enseignement de la sculpture par l'étude de la mise au point et par le modelage d'esquisses d'après des gravures et des photographies;

17° Donner aux cours de littérature, d'histoire de l'art et d'esthétique, toute l'importance nécessaire;

18° Baser la philosophie du beau sur les principes de l'esthétique expérimentale;

19° Appuyer le cours d'histoire de l'art sur les grandes lignes qui marquent son évolution à travers les âges, et non pas sur des faits isolés ou des détails sans importance;

20° Combattre la faiblesse générale des études scientifiques, théoriques, littéraires ou intellectuelles;

21° Faire ressortir l'unité de l'art et la nécessité de développer les arts décoratifs monumentaux et les arts appliqués à l'industrie tout en montrant combien est vaine, fausse et coupable, l'illusion de certaines académies qui ne cherchent qu'à former des artistes pour la pratique du grand art;

22° Combiner l'enseignement moyen de telle manière qu'il puisse conduire aux applications de l'art et réserver les études artistiques supérieures pour les élèves qui font preuve d'aptitudes toutes spéciales;

23° Réformer le principe des concours annuels et les remplacer par des concours périodiques;

24° Faire comprendre aux professeurs la nature délicate de leur mission et la nécessité d'étudier l'esprit général du programme dont ils enseignent une partie;

25° Examiner s'il n'y aurait pas lieu d'instituer un enseignement normal, limité toutefois à la partie élémentaire et moyenne du programme officiel:

26° Préférer, lorsqu'il s'agit de nommer un directeur pour une académie quelconque, à certains artistes en renom une personne instruite et bien au courant des principes généraux de l'enseignement;

27° Instituer, dans les grands centres, une « École préparatoire des arts plastiques » pour tout l'enseignement élémentaire;

28° N'admettre des élèves à l'académie, à l'école industrielle ou à l'école professionnelle, que sur la présentation d'un certificat constatant qu'ils ont suivi, avec fruit, les cours de cette école préparatoire ou ont passé un examen sur les matières qu'on y enseigne;

29° Limiter à l'enseignement moyen et supérieur le programme des académies dans toutes les villes qui possèdent une école préparatoire des arts plastiques.

TROISIÈME PARTIE.

L'ART, LA NATION ET L'ÉTAT.

I

Pour développer les arts plastiques et les porter à un niveau de plus en plus élevé, il faut non seulement travailler au progrès de l'enseignement, mais faire appel à une série imposante de forces que nous résumons en les rapportant :

1° A l'éducation de l'artiste;

2° A la culture nationale du goût esthétique;

3° Aux industries d'art;

4° A l'enseignement artistique pour les femmes;

5° A l'intervention des pouvoirs publics.

II

L'éducation de l'artiste.

1° Combattre l'ignorance générale des artistes et développer largement leur éducation esthétique;

2° Proclamer, non pas le triomphe du métier sur l'art, mais le triomphe de l'art sur le métier;

3° Faire comprendre à l'artiste la nature de sa mission, son importance et les aptitudes spéciales qu'il faut posséder pour parvenir ;

4° Blâmer sévèrement les artistes qui, n'ayant pas d'imagination ou la force intellectuelle nécessaire pour la conception d'une œuvre véritable, cherchent à étonner par des moyens étrangers à l'art ;

5° Établir nettement que tous les grands maîtres du passé étaient à la fois des artistes de génie et des hommes instruits ;

6° Vaincre le préjugé des classes bourgeoises contre la profession d'artiste ;

7° Prouver que ce ne sont pas les praticiens habiles, les virtuoses du métier qui nous manquent, mais les artistes intelligents, instruits et capables de concevoir une *pensée.*

III

La culture nationale du goût esthétique.

Pour développer la culture nationale du goût esthétique, il faudrait :

1° Intéresser la nation entière aux choses de l'art et assurer à celui-ci la puissante force que donne le secours de l'esprit public ;

2° Combattre l'altération du goût national aux prises avec les caprices de la mode ;

3° Réaliser les réformes urgentes qui s'imposent dans le domaine de l'enseignement ;

4° Répandre, à profusion, dans tous les établissements d'instruction, depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'université, les images, photographies, gravures ou moulages des principaux chefs-d'œuvre de l'art, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours;

5° Réagir contre l'inertie nationale en matière d'art;

6° Organiser l'étude de l'esthétique populaire;

7° Classer les musées, en prenant pour base le principe de l'évolution de l'art; compléter, par des photographies, des gravures ou des moulages, l'œuvre des maîtres dont on ne possède pas d exemple; développer le catalogue par des considérations historiques, biographiques ou particulières sur les peintres et donner au public l'occasion d'acquérir, à bon marché, le souvenir des principales œuvres exposées;

8° Organiser, dans tous les musées et collections artistiques publiques, des causeries annoncées officiellement par la voie des journaux, placées sous la présidence d'honneur d'un personnage influent et confiées à des personnes capables, indemnisées pour les donner;

9° Combiner ces causeries de manière que leur cycle constitue un enseignement général complet ayant pour but la culture du goût, éveillée, épurée et ennoblie par l'étude même des chefs-d'œuvre de l'art;

10° Étendre aux expositions les réformes générales préconisées pour l'organisation des musées;

11° Relever la critique d'art.

IV

Les industries d'art.

1° Établir un lien intime entre l'art et l'industrie et développer toutes les industries d'art;

2° Donner à l'enseignement dans les académies et les écoles de dessin, la place nécessaire aux nombreuses applications de l'art;

3° Instituer un Conseil de perfectionnement pour les industries d'art;

4° Créer un musée central des arts décoratifs et des arts appliqués;

5° Organiser des expositions temporaires et ambulantes pour les industries d'art.

V

L'enseignement artistique pour les femmes.

1° Développer largement l'enseignement artistique pour les femmes;

2° Suivre l'exemple de l'étranger et surtout celui de l'Angleterre.

VI

L'intervention des pouvoirs publics.

1° Combiner, avec logique et méthode, la généreuse intervention de l'État, de la province et de la commune dans l'encouragement des arts plastiques en général et dans leur enseignement en particulier;

2° Porter l'attention sur les progrès à réaliser, par l'initiative des pouvoirs publics, dans le domaine de l'éducation de l'artiste, de la culture nationale du goût public, de l'enseignement et des industries d'art;

3° Faire une distinction entre les encouragements pécuniaires et entre les encouragements moraux;

4° Réserver au progrès de l'art tout l'argent public nécessaire;

5° Réformer l'organisation des grands concours dits de Rome;

6° Supprimer les encouragements en argent accordés annuellement aux artistes et les remplacer par la commande de certains travaux publics, de manière à fournir à l'artiste l'occasion d'exécuter un travail à la fois profitable à ses intérêts, aux pouvoirs publics et à la nation;

7° Consigner annuellement les desiderata artistiques des principales villes en demandant ces renseignements aux administrations locales;

8° Choisir, dans cet ensemble de desiderata artistiques

locaux, les travaux qui répondent le mieux aux aptitudes et au talent de l'artiste qu'il s'agit d'encourager;

9° Développer toujours dans ces travaux l'expression du sentiment local et national des régions où ils doivent figurer;

10° Encourager les jeunes gens qui entrent dans la carrière avec des aptitudes spéciales, et mettre à leur disposition des bourses d'études ou des fondations diverses;

11° Fortifier les encouragements moraux en établissant entre l'art, les bons artistes et la nation, une étroite alliance.

FIN.

